

# Domínios de Lingu@gem

Revista do Instituto de Letras e Linguística  
Universidade Federal de Uberlândia

Análise do Discurso Discurso Ensino  
Fraseologia Função Gramaticalização  
Leitura Leitura Logia Linguagem  
Linguística Aplicada  
Linguística Histórica Linguística Funcional  
Linguística Corpus Léxico  
Língua Inglesa Língua Portuguesa Semântica  
Terminologia Tradução

Número temático



V. 11, n. 3  
Julho/Setembro 2017  
ISSN: 1980-5799



# **Domínios de Lingu@gem**

Número atemático

3º Trimestre 2017  
Volume 11, número 3  
ISSN: 1980-5799

## Expediente

### Universidade Federal de Uberlândia

*Reitor*

Prof. Valder Steffen Jr.

*Vice-Reitor*

Prof. Orlando Cesar Mantese

*Diretor da EDUFU*

Prof. Guilherme Fromm

*Diretor do Instituto de Letras e Linguística*

Prof. Ariel Novodvorski

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia  
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Bloco 1S - Térreo - Campus Santa Mônica - CEP: 38.408-  
144 - Uberlândia - MG  
Telefax: (34) 3239-4293  
E-mail: vendas@edufu.ufu.br | www.edufu.ufu.br

**Editoração: Guilherme Fromm**  
**Diagramação: Guilherme Fromm**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

Domínios de Lingu@gem, v. 11, n. 3, 2017, Uberlândia, Universidade Federal  
de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Trimestral.

Modo de acesso:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>.

Editoração: Guilherme Fromm.

Organização: Guilherme Fromm.

ISSN: 1980-5799

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos.  
I. Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística.

CDU: 801(05)

---

*Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer  
responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.*

**Diretor**

Guilherme Fromm (UFU)

**Conselho Editorial**

Adriana Cristina Cristianini (UFU)

Alessandra Montera Rotta (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Karla Fernandes Cipreste (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Simone Tiemi Hashiguti (UFU)

**Comissão Científica**

Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alice Cunha de Freitas (UFU), Andréia Guerini (UFSC), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Cecília Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fabiana Vanessa Gonzalis (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa – CECC - Portugal), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Moraes (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), João Bôscio Cabral dos Santos (UFU), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Krzysztof Migdalski (University of Wroclaw – Polônia), Leandro Silveira de Araujo (UFU), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria de Fátima Fonseca Guilherme (UFU), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – Estados Unidos), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPel), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/S.J. Rio Preto), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFCEG), Sostenes Cezar de Lima (UFG), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Teresa Maria Wlosowicz (University of Social Sciences - Polônia), Tommaso Raso (UFMG), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).



## Participaram dessa edição como pareceristas *ad hoc*

Adelino Pereira dos Santos (UFBA)  
Alexandre Cadilhe (UFJF)  
Ana Claudia Castiglioni (UFT)  
Ana Sílvia Aparício (USCS)  
Anderson Carnin (UNISINOS)  
André Pedro da Silva (UFRPE)  
Antonio Carlos Silva de Carvalho (USP)  
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)  
Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (UFRJ)  
Carmelita Minelio da Silva Amorim (UFES)  
Carolina Aragon (UCB)  
Cristiane Lazzarotto-Volcão (UFSC)  
Daniervelin Renata Marques Pereira (UFMG)  
Elaine Santos (UFS)  
Emeli Borges Pereira Luz (UFU)  
Emerson Pietri (USP)  
Fernanda Beatriz Caricari de Moraes (INES)  
Gesiane Monteiro Branco Folkis (USC)  
Guilherme Veiga Rios (INEP)  
Heberth Paulo Souza (IPTAN)  
João de Deus Leite (UFT)  
José Cezinaldo Rocha Bessa (UERN)  
Lia Emília Cremonese (FAURG)  
Luiza Katia Castello Branco (UNICAMP)  
M<sup>a</sup> Eugênia Olímpio de Oliveira Silva (UAH)  
Magali Rosa de Sant'Anna (UNINOVE)  
Maria Cristina Figueiredo Silva (UFBA)  
Maria Cristina Giorgi (CECIERJ)  
Maria da Guia Taveiro Silva (UEMASUL)  
Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU)  
Maria Luceli Faria Batistote (UFMS)  
Maria Marta Furlanetto (UNISUL)  
Marluza Terezinha da Rosa (UFMS)  
Natália Cristine Prado (UNIR)  
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)  
Paola Giustina Baccin (USP)  
Patrícia Araújo Vieira (UFC)  
Patrícia Fabiana Bedran (UNESP)  
Renata Barbosa Vicente (UFRPE)  
Renata Chrystina Bianchi de Barros (UNIVÁS)  
Ricardo Santos David (UNEATLANTICO)  
Rogéria Costa Pereira (UFC)  
Rogerio V. Ferreira (UFMS)  
Roseli Barros Cunha (UFC)  
Sandro Luis Silva (UNIFESP)  
Silvana Silva (UFRGS)  
Susiele Machry da Silva (UTFPR)

## Sumário

Expediente.....	450
Sumário .....	453
Artigos.....	455
Parkatêjê língua de herança: uma reflexão no contexto da Educação Escolar Indígena - Maria de Nazaré Moraes da Silva (UFPA), Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira (UFPA).....	455
Morfologia Construcional e alguns desafios para a análise de dados históricos da língua portuguesa - Nival Almeida Simões Neto (UFBA).....	468
Uma distinção entre entidades e unidades linguísticas: implicações para o método em Linguística - Cármen Agustini (UFU), Flávia Santos da Silva (UFU).....	502
Incompreensão e desalinhamento teórico-metodológico como possíveis entraves à prática de análise linguística em sala de aula - Camilla Maria Martins Dutra (UFPB), Laura Dourado Loula (UFCG).....	526
Avaliação em larga escala, formação de professores e letramento: entre concepções e práticas no ensino fundamental - Shirlei de Pontes Araujo (SEDUC-PA), Myriam Crestian Cunha (UFPA).....	548
Contribuições saussurianas para o contexto de ensino de inglês como língua adicional - Rossana Cassanta Rossi (UFSM).....	568
Júri (dis)simulado: proposta de atividade para o estudo do gênero textual/discursivo “depoimento pessoal” sob o viés da oralidade e da variação linguística - Carla Beatriz Frasson (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU).....	580
Estruturas morfossintática e prosódica dos enunciados: fatores para hipersegmentações - Luciani Tenani (UNESP).....	600
Modalidade deôntica e discurso midiático - Nadja Paulino Pessoa Prata (UFC), Márcia Teixeira Nogueira (UFC).....	627
O jogo memorialístico na obra Leite Derramado de Chico Buarque - Eliene Alves dos Santos (UESC), Vânia Lúcia Menezes Torga (UFMG).....	658
Elementos para uma abordagem das dimensões esquemática e emergente do discurso - Gustavo Ximenes Cunha (UFMG).....	687
O uso de técnicas para o ensino de pronúncia da língua inglesa - Felipe Santos dos Reis (UFPB).....	708
Conversor de transcrição fonética automática para as formas linguísticas da variedade linguística potiguar - Cid Ivan da Costa Carvalho (UFERSA).....	734
A Produção Hipertextual no Ensino Superior: uma análise do uso de blog em uma turma de graduação - Leatrice Ferraz Macário (UESB), Márcia Helena de Melo Pereira (UESB).....	753
A hipocorização como processo não concatenativo de formação de palavras em português: a interface morfologia-fonologia em destaque - Bruno Cavalcanti Lima (IFRJ).....	782
Análise de mesclas conceituais em produções multimodais virtuais - Maria Fernanda M. Barbosa (UFRJ), Tamires M. Barbosa (UERJ).....	804

Modalização em artigos científicos da área da Linguística - Valdete A. Borges Andrade (UFU), Luiz Carlos Travaglia (UFU) .....	822
Gênero vídeo de viagem (video tour) em contexto digital: análise sociodiscursiva - Terezinha Marcondes Diniz Biazzi (UNICENTRO), Pricila Castellini (UTFPR) .....	851
Análise de uma crônica a partir da proposta semiolinguística: uma visão sobre o papel feminino na maternidade - Tiana Andreza Melo Antunes (UFRJ) .....	878
Uma abordagem enunciativa das relações antonímicas entre cobrir e des-cobrir - Andreana Carvalho de Barros Araújo (UFPI), Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI) .....	893
Análise do discurso de Mário de Andrade acerca da legitimação de uma identidade linguística nacional - Érica Rogéria da Silva (UFU), Heloisa Mara Mendes (UFU).....	908
“Filha do leiteiro”: a negociação de pistas de contextualização no contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional - Rodrigo Albuquerque (UnB).....	929
O Golem Digital: a narrativa transmídia como estratégia na construção de uma verdade - Paulo Noboru de Paula Kawanishi (UNICAMP).....	951
Processos metonímicos e interpretação: uma leitura em Olhar, de Rubem Fonseca - Jenny Miki Yoshioka (UNIOESTE), Odair José Silva dos Santos (UNIOESTE).....	968
Variabilidade e estabilidade na produção de sinais da Libras - André Nogueira Xavier (UFPR), Felipe Venâncio Barbosa (USP).....	983
O vocabulário do município de Elói Mendes-MG - um recorte lexical no sul de Minas Gerais - Silas Paixão Mendes (UNIFAL), Geraldo José Rodrigues Liska (UNIFAL), Celso Ferrarezi Junior (UNIFAL).....	1007
A importância do pensamento de Saussure e da teoria de Chomsky para a Linguística Moderna - Míriam Silveira Parreira (UFU) .....	1024
Análise multimodal – estudo dos recursos semióticos em textos de livro didático do 7º ano sob a perspectiva Sistêmico-Funcional - Jeniffer Streb da Silva (UNIFRA), Noara Bolzan Martins (UNIFRA).....	1045
Retrospectiva.....	1075
O jeito que a gente diz: convencionalidade e idiomaticidade - Raphael Marco Oliveira Carneiro (UFU) .....	1075
Entrevista.....	1083
An overview of the contemporary English language: changes and perspectives – interview with David Crystal - Welisson Marques (IFTM).....	1083

## Parkatêjê língua de herança: uma reflexão no contexto da Educação Escolar Indígena

### Parkatêjê heritage language: a reflection in the context of Indigenous School Education

Maria de Nazaré Moraes da Silva\*  
Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira\*\*

**RESUMO:** A Constituição Brasileira de 1988 promoveu os direitos dos povos indígenas, entre os quais, o ensino formal bilíngue, intercultural, específico e diferenciado. Nesse contexto, as ações em favor da preservação de línguas indígenas visam inseri-las como Primeira Língua ou como Primeira e Segunda Língua em ambientes pedagógicos. O presente artigo defende que essas línguas devam ser interpretadas como Língua de Herança na escola indígena. Apresenta-se uma discussão sobre o histórico da implantação da escola indígena na aldeia Parkatêjê, consubstanciada em alguns apontamentos sobre Língua de Herança que podem contribuir com o ensino/aprendizagem formal do Parkatêjê assentado no respeito ao lugar dos falantes dessa língua, na inter-relação entre língua, cultura, identidade. Em termos metodológicos, este artigo configura-se como uma pesquisa bibliográfica qualitativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua de herança. Ensino/aprendizagem do Parkatêjê. Educação Escolar Indígena.

**ABSTRACT:** The Brazilian Constitution of 1988 promoted the rights of indigenous peoples, including bilingual, intercultural, specific and differentiated formal education. In this context, the actions in favor of indigenous languages preservation aim to insert them as First Language or as First and Second Language in pedagogical environments. This paper argues that these languages should be interpreted as a Heritage Language in the indigenous school. A discussion is presented on the history of the implantation of the indigenous school in the Parkatêjê village, based on some notes on the Heritage Language that can contribute to the formal teaching/learning of the Parkatêjê based on respect for the place of the speakers of that language, in the interrelationship between language, culture, identity. In methodological terms, this paper is configured as a qualitative bibliographical research.

**KEYWORDS:** Heritage language. Parkatêjê teaching-learning. Indigenous school education.

### 1. Considerações iniciais

Os preceitos que regem a Educação Escolar Indígena (EEI) no Brasil são recentes. A Constituição Cidadã de 1988 assegurou aos povos indígenas direitos fundamentais, há muito

---

\* Doutoranda em Linguística vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. Mestre em Linguística pela mesma Universidade no ano de 2014.

\*\* Professora Associada III vinculada ao Instituto de Letras e Comunicação, com atividades de docência e de orientação junto ao Programa de Pós-graduação em Letras e à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade do CNPq.

desejados, no que diz respeito à sobrevivência física, linguística e cultural. Mais recente ainda é o funcionamento da escola indígena configurada mediante a participação e a audiência dos povos indígenas em respeito à sua diversidade étnico-cultural. Isso porque o caráter legal dessa escola se tornou possível com a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 3 do mês de novembro de 1999, ou seja, mais de 10 anos após a promulgação da Constituição de 1988.

Apesar dos avanços em termos de pesquisas e de documentação surgidas depois de 1988<sup>1</sup>, implantar uma escola indígena dissociada das amarras do passado, quando era pensada **para**<sup>2</sup> o indígena, e torná-la, de fato, um instrumento consoante os interesses e as premências de cada povo, ainda permanece como um grande desafio. Nesse contexto, políticas de fortalecimento e de preservação das línguas indígenas brasileiras estão entre as principais preocupações.

Dessa forma, práticas pedagógicas pautadas por um currículo bilíngue conforme as *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* (BRASIL, 1994) devem considerar a situação sociolinguística de cada comunidade, por exemplo.

O presente trabalho focaliza os Parkatêjê, que vivem na Reserva Indígena Mãe Maria, no sudeste do Pará, no município Bom Jesus do Tocantins, à altura do quilômetro 30 da BR 222, próximo à Marabá. A situação sociolinguística da língua tradicional ali é semelhante à de muitos povos indígenas brasileiros – que vivem em *stress* linguístico (SILVA-CORVALÁN, 1959)<sup>3</sup>, – em que a convivência entre a língua minoritária e a majoritária, falada no país, é injusta, uma vez que a primeira vai cedendo cada vez mais rapidamente seus espaços sociais para o português, chegando a um estágio de obsolescência, como é o caso da comunidade Parkatêjê, onde somente os velhos falam a língua, atualmente.

---

<sup>1</sup> Portaria Interministerial 559 (1991), Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei 9.394/96), Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172/01), Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) (1998), bem como as Constituições estaduais e as normas e diretrizes de Conselhos estaduais ou municipais de educação (MONSERRAT, 2006).

<sup>2</sup> De acordo com Melià, as características da educação **para** o indígena podem ser assim resumidas: “instrução formal sistemática; alfabetização e usos de livros; provocação de situações de ensino artificiais; deslocamento para a aula; com escola; especialistas da educação; valor da memorização; ‘aprender memorizando’” (apud SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 8).

<sup>3</sup> Embora, à primeira vista, ‘diglossia’ e ‘*stress* linguístico’ pareçam sinônimos, estes fenômenos encerram diferenças significativas. Para Ferguson (1959), a diglossia é observada quando a variedade linguística alta (*high*) ou formal de uma comunidade coexiste com a variedade baixa (*low*) ou informal, havendo, portanto, arranjo, de certa forma, consensual que assegura a sobrevivência de tais variedades. Esse fato não é observado em *stress* linguístico, pois, segundo Silva-Corvalán (1959), o fenômeno denota conflito, por exemplo, entre língua majoritária *versus* minoritária, uma situação que contribui de forma negativa no comportamento linguístico dos falantes de línguas minoritárias, podendo resultar em enfraquecimento ou extinção de determinadas línguas, a exemplo da situação observada entre a língua portuguesa *versus* línguas indígenas do Brasil.

Defende-se, neste artigo, que a língua tradicional em situação de *stress* deva ser interpretada como Língua de Herança (LH) na escola indígena. Para realizar essa defesa, foi necessário realizar uma pesquisa de cunho bibliográfico qualitativo e fundamentar as afirmações expostas nestas páginas em estudos inerentes ao tema LH, bem como em informações sobre o povo indígena em referência. Após estas considerações iniciais, apresentam-se informações sobre o projeto de educação formal implementado na aldeia em favor da preservação da língua e da cultura Parkatêjê. Em seguida, há uma discussão sobre língua e falantes de herança (FH) por meio da qual se busca demonstrar que línguas indígenas como a Parkatêjê são LH e assim devem ser entendidas na escola indígena. Nas considerações finais, apresenta-se uma breve reflexão sobre a realidade do ensino da língua tradicional na Escola Parkatêjê.

## 2. Língua Parkatêjê no ensino formal

O primeiro contato dos Parkatêjê com o ensino formal foi no ano de 1976. Conforme evidencia a história da colonização do Brasil, nessa época as ações pedagógicas estavam sob a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (Funai) e foram orientadas por um bilinguismo subtrativo amparado pela Lei 6.001/73, o Estatuto do Índio, sendo, portanto, desfavorável à manutenção da língua tradicional (SILVA, 2014). Acerca deste modelo, Maher (2006) explica que a língua indígena servia apenas como meio para se chegar ao aprendizado da língua portuguesa, que passava à língua de instrução, levando, por conseguinte, ao seu aprimoramento e ao posterior abandono da língua indígena pelos alunos.

Após a Constituição Cidadã, a política da educação indígena no Brasil passou a ter como foco um modelo pedagógico denominado ‘emancipatório’ ou de ‘enriquecimento cultural e linguístico’ com base no bilinguismo aditivo. Assim, o aluno indígena tem a oportunidade de, atualmente, se tornar proficiente na língua portuguesa, mas de também participar de ações com vistas ao fortalecimento e da preservação de sua língua tradicional (MAHER, 2006).

A escola localizada na aldeia Parkatêjê foi pensada à época da promulgação do Estatuto do Índio, conforme mencionado, e oferecia o que nos dias de hoje se conhece como Ensino Fundamental I. O acesso aos demais níveis somente era possível em escolas localizadas em Marabá, cuja distância da aldeia é de 37 km, aproximadamente.



Para evitar contato sistemático dos jovens com a língua e a cultura ocidentais e, por outro lado, não distanciá-los mais uma vez<sup>4</sup> do seu modo de viver e pensar, o líder tradicional solicitou apoio junto à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) para a construção de uma nova escola<sup>5</sup> com o Ensino Fundamental completo, no ano de 1989, que permaneceu sob a coordenação da Profa. Dra. Leopoldina Araújo<sup>6</sup> durante o período de 1990 a 1995. Quanto ao Ensino Médio, Silva (2014) informa que foi implantado no ano de 2012 também a pedido da comunidade e por motivos semelhantes aos descritos anteriormente.

De acordo com Silva (2014), as ações pedagógicas e administrativas da escola passaram às mãos Parkatêjê somente no ano de 2013 em consequência de discordâncias quanto à forma como estavam sendo administradas pelos *kupê*, os ‘não índios’. Embora se trate de uma escola indígena caracterizada como bilíngue, as ações ali desenvolvidas não se coadunam ao paradigma emancipatório, visto que naquele ambiente a língua dominante do País impera, ficando o Parkatêjê em segundo plano.

Na verdade, a língua tradicional é minimamente ensinada, o que é feito, em geral, por meio de lista de palavras ou de frases descontextualizadas, “uma prática antiga da escola” (SILVA, 2014, p. 150). Dos nove docentes indígenas, apenas um deles demonstra amplo domínio da variedade oral e escrita da língua por ser da primeira geração Parkatêjê. Além disso, “eles não seguem um plano de ensino. Assim, as decisões sobre como e o quê ensinar fica a critério de cada professor” (SILVA, 2014, p. 149).

Com efeito, a realidade Parkatêjê não se ajusta ao que propõe o RCNEI: “a inclusão de uma língua indígena [...] tem a função de atribuir-lhe o *status* de língua plena e colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira” (BRASIL, 2005, p. 118).

Ainda acerca da escola indígena, políticas em favor da preservação de línguas indígenas apresentam como proposta ações que visem ensiná-las como Segunda Língua (L2) ou como Primeira e Segunda Língua (L1 e L2), tendo como parâmetro a situação sociolinguística do

---

<sup>4</sup> A partir da década de 1960, a Reserva Indígena Parkatêjê foi alvo de projetos de alto impacto ambiental que resultaram em prejuízo econômico-linguístico-cultural à comunidade. A título de exemplo, Araújo (2008) cita a construção da rodovia PA 70 (hoje BR 222); a construção da rodovia PA 150; a implantação da linha de transmissão entre Marabá/PA e Imperatriz/MA pela Eletronorte; e a instalação das torres de transmissão de Tucuruí.

<sup>5</sup> Essa escola é considerada a primeira experiência da Seduc do Estado do Pará. O projeto foi realizado em convênio com a Funai, a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e os Parkatêjê (FERRAZ, 2001).

<sup>6</sup> A Dra. Leopoldina Araújo desenvolve pesquisas junto aos Parkatêjê desde os anos 1970.

povo que as falam (D'ANGELIS, 2014). A discussão a seguir evidenciará outro ponto de vista: a possibilidade de ensiná-las como LH.

### 3. Língua de Herança: alguns apontamentos

O termo 'Língua de Herança' tem origem no Canadá na década de 1970, mas sua divulgação em pesquisas tornou-se intensa a partir dos anos de 1990 nos Estados Unidos (CUMMINS, 2005). É utilizado para identificar línguas faladas com restrição em determinados contextos sociais, além do idioma dominante, tais como língua de imigrantes, língua minoritária, língua familiar, língua não social, língua colonial, língua indígena, entre outras (VALDÉS, 2005).

O termo também pode se referir a línguas não majoritárias de determinado país, línguas estas coloniais ou indígenas. Para Fishman (2001), essas línguas têm relevância particular às comunidades que as falam e, em certos casos, são aprendidas somente em instituições de ensino formal em consequência de uma cruel situação histórica pela qual passaram, levando-as a abandonar ou a não mais repassá-las a seus descendentes. No presente trabalho, diz respeito à maioria das línguas indígenas brasileiras, em particular à Parkatêjê.

O conceito tem sido empregado para explicar a complexa relação entre sujeito e língua. Atenção especial ao assunto é observada principalmente na América do Norte, com o espanhol de herança, porém também em comunidades portuguesas que passaram a viver em diferentes países. Para Polinsky (2008, p. 149. Tradução nossa), a LH "foi a primeira ao nível da ordem de aquisição, mas que não foi completamente adquirida devido à mudança para outra língua dominante"<sup>7</sup>.

Situações como a descrita pela autora são observadas na sociedade brasileira onde convivem comunidades indígenas, imigrantes alemães, italianos, japoneses, poloneses, ucranianos, brasileiros descendentes de imigrantes, brasileiros não descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, comunidades de surdos (CAVALCANTI, 1999). Em regra, os integrantes destas comunidades recebem *input* de sua LH com os seus familiares, ou seja, de forma restrita e esporádica, pois se utilizam da língua majoritária em outros contextos, como na escola, em interações com os amigos, com a vizinhança etc. Ademais, há algumas comunidades em que a língua predominante na comunicação de seus integrantes é tão somente

---

<sup>7</sup> "was first for an individual with respect to the order of acquisition but has not been completely acquired because of the switch to another dominant language".

ou principalmente o português, a exemplo do que se observa na maioria das comunidades indígenas brasileiras, como a Parkatêjê.

A definição LH pode ser pensada de acordo com a proficiência linguística ou a pertença cultural de determinada comunidade (SOARES, 2012). No primeiro caso, o falante estabelece o contato com esta língua no seu lar, podendo ser caracterizado como um falante bilíngue, passivo ou ativo, nessa língua e na língua majoritária do lugar onde esteja habitando (VALDÉS, 2001). No segundo caso, o falante faz parte de um grupo composto por proficientes em certa LH ou por não falantes desta língua, independentemente da distância entre o FH e os demais membros do grupo em termos de geração (VAN-DEUSEN-SCHOLL, 2003 apud SOARES, 2012).

Segundo Barbosa e Flores (2011),

em geral, o falante de herança não é escolarizado na sua língua de herança ou, se o é, tem um nível de educação formal muito baixo nesta língua. Além de ser língua da escola, a língua do meio ambiente dominante está presente na grande maioria dos domínios da interação quotidiana fora de casa, limitando a língua de herança quase exclusivamente ao uso no seio familiar (BARBOSA; FLORES, 2011, p. 81-82).

Montrul (2010) aponta diferenças entre FH, de Primeira Língua (L1) e de Língua Estrangeira (LE). Os FH mantêm relação com a língua, porém dispõem de restritas oportunidades para utilizá-la ou acessá-la, conforme mencionado. Há situações em que o acesso se restringe a uma pequena comunidade, por exemplo; em outras, é limitado ao âmbito familiar. Os falantes de LE, por seu turno, aprendem uma língua com a qual não possuem vínculo. Quanto aos falantes de L1, estes mantêm estreita relação com a língua, até porque é a de que fazem uso em sua convivência familiar e social. Isto significa dizer que os falantes de L1 têm amplo acesso a essa língua.

Em situações de ensino formal, Montrul (2010) insere os aprendentes de Língua de Herança, num *continuum* situado entre os processos de aquisição de L1 e de L2, conforme aponta no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Características da aquisição de L1, L2 e LH.

AQUISIÇÃO DE L1	AQUISIÇÃO DE L2
<p><b>Exposição precoce ao idioma. Abundante contribuição em uma configuração natural (introdução natural).</b></p> <p><b>Controle de características da língua adquiridas muito cedo na vida (fonologia, algum vocabulário, algumas estruturas linguísticas).</b> Erros de desenvolvimento.</p> <p>O resultado é bem sucedido e completo.</p> <p>A fossilização não ocorre. Nenhum papel claro para motivação e fatores afetivos para desenvolver competência. Estruturas e vocabulário mais complexos desenvolvidos na escola após os 5 anos, quando se desenvolvem habilidades metalinguísticas.</p>	<p>Exposição tardia ao idioma. Variável quantidade de entrada em configuração instruída e/ou naturalista (entrada fonética e escrita).</p> <p>A gramática pode ser incompleta (sem chance de desenvolver outras estruturas e vocabulário).</p> <p><b>Erros de desenvolvimento e de transferência.</b> <b>O resultado é proficiência variável. Ou seja, geralmente incompleta.</b> <b>A fossilização é típica.</b> <b>Motivação e fatores afetivos desempenham papel no desenvolvimento da linguagem.</b></p> <p>Experiência com alfabetização e instrução.</p>

Fonte: Adaptado de Montrul (2010, p. 12).

Os destaques em negrito no quadro apresentado por Montrul (2010) evidenciam os traços de aquisição de uma LH. Conforme a autora destaca, os processos iniciais de aquisição de um FH são semelhantes ao que ocorre com uma criança monolíngua, antes de sua fase de alfabetização. É possível observar que, tanto em aprendentes de L2 quanto nos de herança, haverá situações incompletas na aquisição da língua em consequência de *input* reduzido. Da mesma forma, as fossilizações serão frequentes tanto em aprendentes de L1 quanto de LH, assim como a necessidade de motivação para manter e aprender a L2 e a LH. A diferença fundamental nesses casos é notada no que diz respeito ao contexto de aquisição e de alfabetização, pois

a aquisição de L2 ocorre tipicamente em um ambiente de sala de aula, com grande ênfase na leitura e escrita, e explicações gramaticais, prática, feedback e avaliação do desenvolvimento de habilidades em L2. Se instruídos, estes alunos são muito bem alfabetizados na L2 e têm consciência metalinguística da língua altamente desenvolvida, enquanto os aprendizes de línguas de herança podem ser analfabetos ou ter habilidades de alfabetização menos

desenvolvidos na língua de herança do que na língua majoritária<sup>8</sup> (MONTRUL, 2010, p. 10. Tradução nossa).

Ao falar do assunto em questão sob uma perspectiva identitária, Lo-Phillip (2010 apud SOARES, 2012, p. 28) chama a atenção para “a aquisição de voz como meio de configurar o ser e o outro”, o que estaria relacionado ao discurso por meio do qual os FH constroem a sua identidade e, ao mesmo tempo, se identificam afetivamente e culturalmente com a sua comunidade de herança. Soares (2012, p. 28) parece concordar com o autor ao dizer que “o ponto de partida deverá ser o fator identitário, uma vez que é a busca pela voz, pela voz desta (nova) identidade que leva o aprendente a iniciar ou a desenvolver a aquisição da sua LH”. O fator identitário deve, assim, ocupar lugar central em situações de ensino formal da LH e a proficiência linguística, ficar em lugar secundário.

Em linhas gerais, LH diz respeito à língua de um povo cujos integrantes mantêm o sentimento de pertença, de conexão cultural, mesmo que não apresentem considerável domínio linguístico. Com efeito, esta noção coaduna-se à realidade de línguas indígenas brasileiras cuja história de contato com não índios sucedeu de forma semelhante à Parkatêjê. No entanto, apesar de todos os esforços empreendidos pelo líder tradicional no sentido de implantar uma escola na aldeia, a situação sociolinguística é, conforme informado, de obsolescência da língua tradicional.

Na aldeia, tanto a língua portuguesa, quanto a língua tradicional desempenham papéis importantes que podem contribuir com o desenvolvimento do paradigma de enriquecimento cultural e linguístico da escola. A primeira lhes serve de comunicação com a sociedade majoritária, servindo-lhes em grande medida para a construção de sua relação com a sociedade envolvente, e como instrumento imprescindível à sua sobrevivência física e cultural. Por seu turno, a segunda os identifica étnico-culturalmente, demarcando, desta forma, a sua identidade indígena. O contato com estas duas línguas, embora de modo mais intenso com a língua portuguesa, faz parte do cotidiano da comunidade.

---

<sup>8</sup> “L2 acquisition typically occurs in a classroom setting, with heavy emphasis on reading and writing, and grammatical explanations, practice, feedback, and assessment of the developing L2 skills. If instructed, L2 learners are very literate in the L2 and have highly developed metalinguistic awareness of the language, while heritage language learners can be illiterate or have less developed literacy skills in the heritage language than in the majority language”.

Há, na aldeia, indígenas com particulares níveis de proficiência na língua tradicional<sup>9</sup>. O curioso é que mesmo os índios que não demonstram considerável domínio linguístico, quando utilizam a sua LH apresentam a pronúncia similar a de um falante de L1; alguns a entendem plenamente, mas não sabem falar; por sua vez, outros apresentam estas duas competências<sup>10</sup>. Sendo assim,

o que caracteriza então o [falante de herança] FH é esta exposição simultânea, mas desequilibrada às duas línguas. Este contato limitado com a LH torna-se um fator-chave, não só comparando o grau de exposição às duas línguas do próprio falante, mas também se confrontarmos o seu grau de exposição à LH com a de um falante da mesma idade que só a ela esteja quotidianamente exposto (FLORES; MELO-PFEIFER, 2014, p. 19).

Antes de finalizar este texto, cabe ainda citar Moroni e Gomes (2015). As autoras apontam uma indissociável conexão entre língua e cultura na LH. Em suas palavras, “os falantes de herança não estão unidos somente por uma língua, mas sim com a cultura que envolve este idioma, a qual é um dos elementos formadores de sua identidade” (MORONI; GOMES, 2015, p. 23-24). Decerto, a mencionada inter-relação é uma realidade entre os Parkatêjê, e sua herança linguística deve ser trabalhada na escola como resultante do nexos entre língua, identidade, cultura, e não como uma perspectiva estática e absoluta.

Não há como negar a necessidade de o indígena tornar-se proficiente na língua portuguesa, e isso está previsto no aludido paradigma emancipatório da EEI, um modelo que também defende ações para a preservação de sua LH. A língua portuguesa o instrumentará a lutar pelos direitos de seu povo, a transitar com mais autonomia pelo mundo não indígena, a buscar conhecimentos para desenvolver-se intelectualmente. Todavia, assegurar a sobrevivência de sua LH introduzindo-a na escola significa também garantir a sua história étnica, a sua cultura e a sua identidade às futuras gerações.

---

<sup>9</sup> Como se trata de uma sociedade regulada principalmente pela tradição oral, a referência ao nível de proficiência linguística dos Parkatêjê considerará apenas a oralidade neste trabalho.

<sup>10</sup> Em pesquisa com grupos de aprendentes de LH e de L2 de determinada língua, Montrul (2010) observa que a exposição à LH durante a infância resulta em vantagens posteriores aos FH. A autora comenta que a pronúncia dos aprendentes de FH pode revelar-se significativamente mais parecida com a de um nativo do que a dos aprendentes de L2.



#### 4. Considerações finais

A Escola Indígena Parkatêjê pode se constituir em local profícuo para o ensino/aprendizagem do Parkatêjê como LH. Mas não é isso o que tem ocorrido, pois, conforme referido, as ações pedagógicas são realizadas predominantemente na língua portuguesa. Talvez a falta de interesse de alguns indígenas em aprender a língua tradicional, seja um reflexo da incongruência vergonha-orgulho de alguns jovens em relação à sua língua e à sua cultura. Uma ‘vergonha’ resultante de um processo sócio historicamente constituído por meio de políticas colonizadoras que visavam integrar o indígena à sociedade nacional, a fim de “civilizá-lo”, levando-o, assim, a deixar de existir como índio. Por outro lado, um ‘orgulho’ étnico nascido da própria força indígena que culminou na garantia de seus direitos sobre a terra, a língua e a cultura indígenas na Carta Magna de 1988.

A iniciativa do líder tradicional ao requerer a implantação do ensino formal na aldeia pode ser entendida como um despertar para a nova realidade que se apresentava diante do intenso contato com a sociedade majoritária. Era preciso aprender a lidar com os *kupê* e, ao mesmo tempo, prosseguir incentivando jovens e crianças a manter e a praticar as tradições culturais da comunidade com um trabalho pedagógico no qual a língua indígena fosse interpretada tão fundamental quanto o é a língua do dominador para eles. Mais de 20 anos depois, a relação entre estas línguas naquela escola ainda não é favorável à preservação do Parkatêjê, a sua LH.

Dessa forma, não basta apenas inserir o ensino do Parkatêjê ou de qualquer outra língua indígena na escola. Mais que isso, é imperioso que a sala de aula onde se pretende ensinar uma LH como esta seja entendida como um espaço onde o aprendente tenha a oportunidade de construir o seu conhecimento por meio de processos dialógicos, nos quais língua, cultura e identidade Parkatêjê possam coexistir.

À vista disso, é necessário que a dinâmica do processo ensino/aprendizagem da referida língua corresponda de forma adequada às necessidades e às aspirações Parkatêjê, tendo como cerne a (re)construção identitária, alargando, dessa forma, a sala de aula a um universo cultural mais amplo. Nesse sentido, os atores envolvidos no ensino formal, bem como os integrantes desta comunidade indígena, devem ser entendidos como agentes transformadores e motivadores de atitudes positivas perante a língua e a cultura tradicionais no processo educacional.

## Referências

ARAÚJO, L. M. S. de. Parkatêjê x Português: caminhos de resistência. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA "BRAZILIAN STUDIES ASSOCIATION", 9., 2008. Tulane University em New Orleans. **Anais...** Tulane, 1-8. Disponível em: <http://www.brasa.org>. Acesso em 10 de setembro 2012.

BARBOSA, P.; FLORES, C. Clíticos no português de herança de emigrantes bilíngues de segunda geração. In: XXVI ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA. **Textos selecionados**, Lisboa: APL, 2011. p. 81-98. Disponível em: [http://www.apl.org.pt/docs/26-textos-selecionados/Barbosa\\_Flores.pdf](http://www.apl.org.pt/docs/26-textos-selecionados/Barbosa_Flores.pdf). Acesso em 20 de novembro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set., 1994.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, 1973.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999. Número especial. <https://doi.org/10.1590/s0102-44501999000300015>

CUMMINS, J. A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. **Modern Language Journal**, v. 89, n. 4 (Winter), p. 585-92, 2005.

D'ANGELIS, W. R. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In: BOMFIM, A. B.; COSTA, F. V. F. da (Org.). **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 2014, p. 93-118.

FERGUSON, C. A. **Diglossia**. *Word*, vol. 15, 1959, p. 232-251. Disponível em: <http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf>. Acesso em 23 de dezembro de 2016.

FERRAZ, I. Lições da escola parkatêjê. In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001, p. 275-299.

FISHMAN, J. A. 300-plus. years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Ed.), **Heritage, languages in America: preserving a national resource**. Washington DC: Center for Applied Linguistics/Delta Systems, 2001, p. 81-97.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito 'Língua de Herança' na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil

linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 16-45, jul./dez., 2014.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006, p. 11-38.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006, p. 131-154.

MONTRUL, S. Introduction: Spanish heritage speakers: bridging formal linguistics, psycholinguistics and pedagogy. **Heritage Language Journal**, v. 8, n. 1, Spring, i-vi, 2010. <https://doi.org/10.1016/b978-2-294-70469-7.00029-0>

MORONI, A.; GOMES, J. A. O português como língua de herança hoje e o trabalho da Associação de pais de brasileiros da Catalunha. **Revista de Estudios Brasileños...**, España, v. 2, n. 2, p. 21-35, jul./dez., 2015.

POLINSKY, M. Heritage languages natives. In: BRINTON, D. M.; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. (Ed.). **Heritage language education**: a new field emerging. New York: Routledge, 2008, 149-169.

SILVA, M. de N. M. da. **A tradição oral no ensino de línguas indígenas**: uma proposta para o povo *Parkatêjê*. Belém: GAPTA/UFPA, 2014, 203p.

SILVA-CORVALÁN, C. **Langue contact and change**: Spanish in Los Angeles. Clarendon Press: Oxford, 1994. 255 p.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da educação escolar indígena. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 1-13, 2010. Disponível em <http://www.maxwell.vrac.puc-rio>. Acesso em 28 de setembro 2011.

SOARES, S. M. de C. C. D. **Português língua de herança**: da teoria à prática. 2012. 210f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, 2012. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66481/2/71122.pdf>. Acesso em 28 de novembro 2016.

VALDÉS, G. Heritage languages students: profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Ed.) **Heritage Languages in America**: preserving a national resource. Washington, DC: Center for Applied Linguistics/Delta systems, 2001, p. 37-77.

\_\_\_\_\_. Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: opportunities lost or seized? **The modern language journal**, v. 89, n. 3, p. 410-426, Autumn, 2005. Special Issue: Methodology, Epistemology, and Ethics in Instructed SLA Research. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Towards a definition of heritage language: sociopolitical and pedagogical considerations. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 2, n. 3, p. 211-230, 2003. [https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203\\_4](https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0203_4)

Artigo recebido em: 13.12.2016

Artigo aprovado em: 07.01.2017

## Morfologia Construcional e alguns desafios para a análise de dados históricos da língua portuguesa

### Constructional Morphology and some challenges to the analysis of Historical Portuguese Language Data

Natival Almeida Simões Neto\*

---

**RESUMO:** A Morfologia Construcional é um modelo proposto pelo linguista holandês Geert Booij (2010, 2014), e que tem despontado nas análises morfológicas, dentro de uma perspectiva semântica que se aproxima de alguns pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva. Autores brasileiros, como Soledade (2013) e Gonçalves e Almeida (2014), fizeram aplicações do modelo boojiano para a língua portuguesa, salientando que, apesar de alguns avanços, há questões que precisam ser aprimoradas. O artigo que ora se apresenta segue os passos dessas leituras críticas anteriores, a que se somam as observações de Simões Neto e Soledade (2015) e Soledade (2017a, 2017b, ambos no prelo), reforçando que há muitos desafios no tratamento de dados do português, sobretudo nas questões relativas à Linguística Histórica, tanto no sentido da mudança linguística, quanto para a descrição/interpretação do português arcaico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Teoria linguística. Morfologia Construcional. Linguística Cognitiva. Linguística Histórica.

---

**ABSTRACT:** The Constructional Morphology is a model proposed by the Dutch linguist Geert Booij (2010, 2014), which has emerged in the morphological analysis, within a semantic perspective that approaches some theoretical assumptions of Cognitive Linguistics. Brazilian authors, as Soledade (2013) and Gonçalves and Almeida (2014), made applications of boojian model for the Portuguese, pointing out that, despite some progress, there are issues that need to be improved. The article presented here follows in the methods of these criticisms previous readings, to which should be added the observations of Simões Neto and Soledade (2015), and Soledade (2017a, 2017b, to appear), highlighting that there are many challenges in the treatment of Portuguese data, especially in matters related to Historical Linguistics, in the sense of linguistic change, and in the sense of the description/interpretation of archaic Portuguese.

**KEYWORDS:** Linguistic Theory. Constructional Morphology. Cognitive Linguistics. Historical Linguistics.

---

## 1. Introdução

Agarre um linguista estrangeiro, seja europeu, seja norte-americano, de preferência desconhecido entre nós. Asiáticos, só se publicarem em inglês. Primeiro, leia extensivamente seus textos. Em seguida, apresente-se em nossos seminários como introdutor da teoria respectiva. Depois, traduza e publique esses textos, chame repetidas vezes seu autor para participar em congressos, bancas de tese e coisas do estilo. Oriente seus pós-graduandos de acordo com o pensamento dele. Se possível, meta-o em algum projeto. Você

---

\*Mestre em Linguística Histórica pelo Programa de pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

atingirá a perfeição quando publicar algum texto com ele. Mesmo sem esse requisito, passe na secretaria e pegue sua carteirinha de linguista brasileiro. (CASTILHO, 2011, p. 36)

O excerto de Castilho (2011), aqui em um caráter quase epigráfico, reflete a necessidade de se construir uma Linguística brasileira que vá além de aplicações acríicas e dogmáticas de teorias que emergem em centros de pesquisa norte-americanos e europeus. Esse é o princípio norteador deste artigo, que se compromete a fazer uma revisão crítica da Morfologia Construcional, um modelo de descrição morfológica que vem sendo elaborado por Geert Booij, atualmente professor na Universidade de Leiden, na Holanda.

Este artigo<sup>1</sup> utiliza algumas aplicações da Morfologia Construcional para a língua portuguesa (LP), sobretudo a do período arcaico (séculos XII-XVI), para levantar alguns problemas de natureza teórica que impactam na descrição conforme o modelo booiijano. Esses problemas se relacionam com as propriedades essenciais assumidas nesse enquadre teórico, por isso faz-se necessário que essas sejam revistas ou, pelo menos, relativizadas, a fim de abranger as particularidades das várias línguas e dar conta dos desafios de uma abordagem diacrônica nos estudos morfológicos.

O presente estudo se divide da seguinte maneira: na seção 2, fala-se dos pressupostos teóricos da Morfologia Construcional. A partir daí, as seções 3, 4 e 5 destacam as propriedades essenciais desse modelo e, com base nessas, são feitas aplicações com dados da LP, em uma perspectiva histórica. Em seguida, na seção 6, são feitas as considerações finais, seguidas das referências.

## 2. Breves palavras sobre Morfologia Construcional

O modelo da Morfologia Construcional (MC) vem sendo desenvolvido por Geert Booij desde 2005, mas tem seu ápice em Booij (2010), com a publicação do livro *Constructional Morphology*. Nessa perspectiva, tem sido proposta uma organização do léxico mediada por relações semânticas e aspectos ligados ao uso, aproximando-se dos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva. A MC dá destaque à polissemia nas construções morfológicas, no entanto, nas formulações de Booij, a polissemia não é vista como uma propriedade exclusiva

---

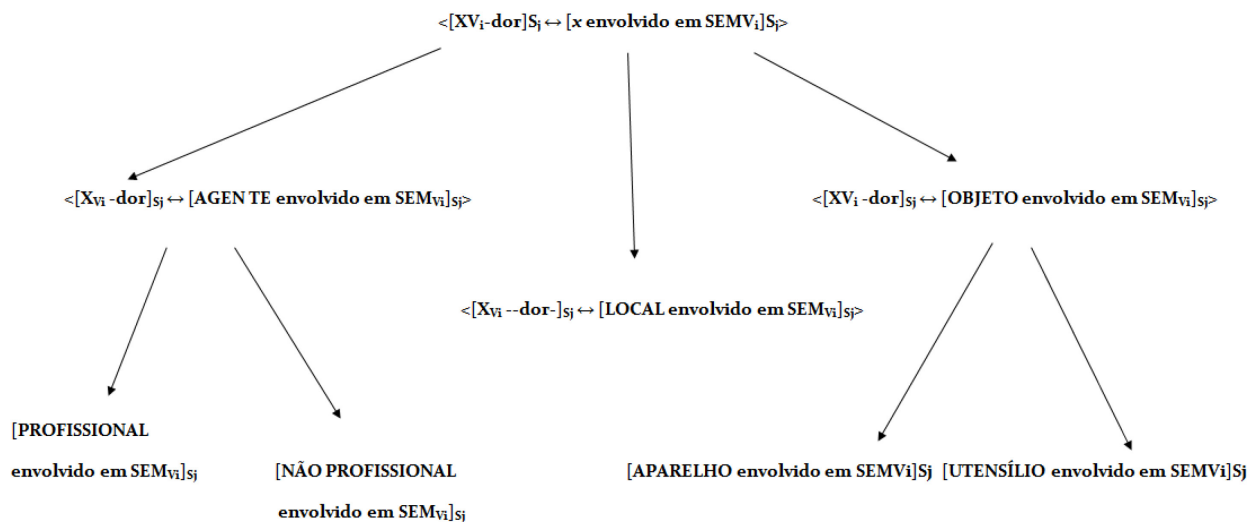
<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado “Um enfoque construcional sobre as formações *X-eir-*: da origem latina ao português arcaico”, defendida, em 29 de abril de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. A dissertação foi desenvolvida com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Ver Simões Neto (2016) na seção de referências.



da palavra, mas como um “fenômeno cognitivo capaz de integrar uma rede de subsquemas construcionais em torno de um mesmo elemento formativo” (SOLEDADE, 2013, p. 83).

Em termos menos específicos e mais aplicados, pode-se dizer que a polissemia pode atuar em grupos de palavras formadas com um mesmo elemento, exigindo que esses sejam semanticamente categorizados e agrupados em *esquemas* e, no interior desses, pode haver subespecificações semânticas, que são representadas por *subesquemas*. Assim, diante de um grupo de palavras formadas pelo esquema *X-dor*, como *cobrador*, *tatuador*, *varredor*, *agitador*, *fraudador*, *destruidor*, *ventilador*, *liquidificador*, *secador*, *pregador*, *cortador*, *borrifador*, *provador*, *corredor*, é possível depreender esquemas morfológicos de agente (*cobrador*, *tatuador*, *varredor*, *agitador*, *fraudador*, *destruidor*), objeto (*ventilador*, *liquidificador*, *secador*, *pregador*, *cortador*, *borrifador*) e local (*provador*, *corredor*) e, mesmo nesses grupos, podem-se definir subgrupos, em que são especificados os agentes profissionais (*cobrador*, *tatuador*, *varredor*) e os não profissionais (*agitador*, *fraudador*, *destruidor*), por exemplo. Ou ainda, objeto aparelho (*ventilador*, *liquidificador*, *secador*) e objeto utensílio (*pregador*, *borrifador*, *cortador*). A representação esquemática para essas construções está na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Exemplos de construções X-dor.



Fonte: elaborada pelo autor

A proposta de um léxico estruturado por redes hierárquicas é uma marca do modelo de Booij (2010, 2014). Essa estrutura se torna visível pelas redes ativadas mediante os usos dos esquemas morfológicos, conceito basilar que diz respeito à generalização feita sobre um conjunto de palavras complexas existentes, permitindo ao falante interpretar e criar novos itens

lexicais. Esses esquemas, segundo Booij (2010, 2014), não devem ser concebidos como formalizações que permitam empreender representações lexicais econômicas, como as regras de redundância no modelo da Teoria da Entrada Empobrecida<sup>2</sup>. Ao contrário, os esquemas têm duas funções básicas: (i) motivam a existência de um conjunto relevante de palavras complexas; (ii) preveem como esse conjunto pode ser expandido por meio de uma rede de relações hierárquicas.

Os esquemas morfológicos são representados por meio de estruturas arbóreas em que há esquemas dominantes que tendem a apresentar maior generalização que os esquemas dominados, que, dentro dessa visão, são chamados de subesquemas. Levando-se em conta que o modelo proposto por Booij (2010) se orienta para uma centralidade do fator semântico, cabe destacar que a polissemia, advinda de metáfora, metonímia, analogia ou qualquer outro mecanismo cognitivo, pode atuar decisivamente sobre um esquema dominante, exigindo dele subespecificações que deverão se tornar mais claras por meio dos subesquemas, como se viu na Figura 1, com as construções *X-dor*.

O esquema morfológico proposto por Booij (2010, 2014) contempla um pareamento entre **forma, significado e função**, informações previstas na noção de construção, que o autor herda da *Gramática das Construções*, proposta por Goldberg (1995). Essa constatação aponta para uma importante diferença em relação ao modelo gerativista de Aronoff, que se norteava pelo conceito de regra de formação de palavras (RFP): a explicitação de uma contraparte semântica. Essa diferença pode ser observada em (01), com a formulação de uma RFP aronoffiana, e, em (02), com a formulação de um esquema morfológico booiiano de sufixação.

- (01)  $[X]_a \rightarrow [ [X]_a Y ]_b$   
 (02)  $\langle [X_i Y]_k \leftrightarrow [\text{significado de } Y \text{ em uma relação } R \text{ com SEM } X_i]_k \rangle$

Na MC, dizer que uma palavra complexa é motivada por um esquema de sufixação, como em (02), é entender que existe uma relação não arbitrária entre a forma e o significado e tanto um como o outro devem estar previstos no esquema. Nos termos de Booij (2010), sugere-se que deva haver uma *unificação*<sup>3</sup> entre a palavra complexa e o esquema que o motiva. Quando

<sup>2</sup> Na Teoria da Entrada Empobrecida, somente as palavras simples e algumas idiossincrasias são plenamente especificadas e fixadas no léxico. As palavras derivadas, então, são sempre geradas *online* e remetem sempre às regras que as geram ou aos esquemas que as instanciam. Essa hipótese é defendida por Pinker (1999).

<sup>3</sup> Gonçalves e Almeida (2014) preferem o termo *compatibilização*.

a palavra complexa herda do esquema as suas propriedades formais, funcionais e semânticas, Booij (2010) propõe que haja uma herança padrão. Soledade (2013, p. 85), leitora de Booij (2010), no entanto, compreende que, para além dessas motivações fornecidas pelo esquema, “há de se considerar a questão da herança semântica que a palavra complexa pode preservar em relação à palavra base”. Para esses casos, Booij (2014) propõe que haja múltipla herança.

Na formulação dos esquemas, Booij (2010) lista características imprescindíveis das quais um esquema não deve abrir mão: (i) a herança total do corpo fônico das construções; (ii) a explicitação da categoria lexical do *output*; (iii) as propriedades semânticas. Note-se que essas propriedades estão relacionadas à **forma, função e significado**, tudo aquilo que Booij entende que está pareado na noção de construção.

A fim de destrinchar essas propriedades essenciais, é necessário que sejam retomadas algumas considerações feitas por Simões Neto e Soledade (2015). Nesse ensejo, destacam-se os problemas do modelo boojiano na compreensão de Soledade (2017a). Nesses trabalhos, os autores aplicaram as proposições de Booij (2010, 2014) a alguns dados de língua portuguesa, sobretudo do período arcaico, destacando eventuais problemas de aplicação desses postulados.

### 3. Primeira propriedade essencial: a herança total do corpo fônico

Na concepção do modelo boojiano, a fonologia cumpre um papel importante, mas coadjuvante: é por meio de recursos fonológicos que palavras são materializadas simbolicamente. Entretanto, dentro de uma proposta comprometida com a Teoria da Entrada Plena<sup>4</sup> e que, para além de outras concepções, assume o léxico por meio de conhecimento, reconhecimento e experiência, cabe dar ao nível fonológico um papel de maior importância no estabelecimento de relações semântico-lexicais entre palavras.

Saussure, ao tratar das relações associativas, já considerava que as palavras podem ser associadas mentalmente por semelhanças fonológicas. Nesse sentido, não há razões para que o modelo boojiano, estado na Teoria da Entrada Plena (JACKENFOFF, 1975), negue essa possibilidade. Dessa maneira, um falante do português pode, mediante a sua experiência

---

<sup>4</sup> A Teoria da Entrada Plena é uma hipótese lexicalista defendida por Jackendoff (1975, 1997). Nessa formulação, tanto as palavras simples quanto as palavras derivadas são plenamente especificadas e relacionadas no léxico, por meio de regras/esquemas, a depender do enquadre teórico. Jackendoff acredita que assumir que as palavras derivadas não possam ser armazenadas e especificadas no léxico é não levar em conta a vastidão da memória humana.

sociocultural, pela existência de uma sequência fônica semelhante, associar, equivocadamente, *fulminante* [fumi 'nɛti] a *fumo* ['fumu]<sup>5</sup> e colocar essas duas palavras em uma relação de *input* e *output*. Lançando um olhar mais profícuo sobre a derivação, com enfoque para as relações entre palavra primitiva e palavra derivada, pode-se admitir que, quanto mais aproximação/preservação fonológica houver entre elas, mais fácil será o reconhecimento de relações lexicais por parte dos usuários da língua, permitindo-lhes uma sistematização mais parcimoniosa nos seus léxicos mentais. Diante disso, sugere-se que um falante possa, facilmente, estabelecer a relação entre *família* e *familiar*, mas o mesmo talvez não se possa dizer de um par como *cabelo* e *capilar*, que se lança como exemplo para o fato de o fenômeno da alomorfia ser um provável entrave para a assunção da herança do corpo fônico como uma propriedade imprescindível nesse modelo.

Dentro do quadro estruturalista, autores como Câmara Jr. (1970, 1975) e Elson e Pickett (1973) estabeleceram como alomorfes as variantes fônicas que possuam um mesmo valor linguístico, tenham uma mesma origem e estejam em distribuição complementar. Esses autores refletiram mais sobre o quadro flexional, em que morfemas como *-rá-* e *-re-*, em *cantará* e *cantaremos*, podem ser ditos alomorfes. Soledade (2005) reflete sobre um quadro derivacional, admitindo que sufixos como *-vel* e *-bil*, em *possível* e *possibilidade*, por serem oriundos do latim *-bīlis*, sejam considerados também casos de alomorfia, pois atendem aos mesmos princípios.

A alomorfia, por se caracterizar como alteração fônica de uma estrutura mórfica que gera variações no sistema linguístico, em tese, compromete a herança total do corpo fônico, chegando, até mesmo, a impossibilitar, por parte dos falantes, a relação entre certas palavras no componente lexical. Booij (2014) sugere que, em certos casos, a alomorfia, em nada, impede o falante de estabelecer relações lexicais que o ajudem na sua compreensão e na diminuição de informações independentes. Refletindo sobre a alomorfia da base, Booij (2014, p. 24) dá exemplos com palavras do holandês e do italiano, adaptados e traduzidos por Simões Neto e Soledade (2015) e aqui reproduzidos, respectivamente, em (03) e (04).

- (03) *aanva*[ɲ] 'begin' (*início*)  
*aanva*[ɲk]-*elijk* 'initially' (*inicialmente*)  
*toega*[ɲ] 'access' (*acesso*)

<sup>5</sup> Esse exemplo decorre de uma situação presenciada pelo pesquisador. Na ocasião, uma pessoa falava sobre o falecimento de um parente e disse: "Ele morreu de infarto *fulminante*. A gente não entendeu nada, porque ele nem *fumava*." É preciso considerar questões de variação fonológica, sobretudo no que toca à realização de *fulminante*.

toega[ŋk]-elijk ‘accessible’ (*acessível*)  
 afha[ŋ] ‘to depend’ (*depende*)  
 afha[ŋk]-elijk ‘dependent’ (*dependente*)

- (04) ami[k]-o - ami[tš]-i ‘friend(s)’ (*amigo*)  
 ami[tš]-izia ‘friendship’ (*amizade*)  
 mendi[k]-o - mendi[k]-i ‘mendicant(s)’ (*mendigo*)  
 mendi[tš]-izia ‘mendicity’ (*mendicidade*)

Com as palavras em (03), Booij (2014) sinaliza que, nas derivações com o sufixo holandês *-elijk*, há uma variação regular no corpo fônico da base, que pode ser considerada uma alomorfa razoável, em que todas as bases que terminam com o fonema /ŋ/, na derivação com *-elijk*, têm o fonema /k/ agregado a elas. Já com as palavras em (04), derivadas com o sufixo *-izia* do italiano, o autor destaca o fato de as bases sofrerem uma alteração previsível, com o fonema /k/ passando a /tš/. Essas alterações, no entanto, não impedem que relações lexicais entre *input* e *output* sejam estabelecidas. Simões Neto e Soledade (2015) destacaram relações desse tipo, com os exemplos da LP, transcritos em (05) e (06).

- (05) coleção – coleccionar  
 infecção – infeccionar  
 seleção – selecionar

- (06) árvore – arbóreo  
 lágrima – lacrimal  
 vidro – vitral

A partir das palavras em (05), Simões Neto e Soledade (2015) mostram que, na formação de alguns verbos em *-ar*, palavras derivadas com o sufixo *-ção* (do latim *-tĭon, ōnis*) que sirvam de *input* tendem a retomar, em parte, sua forma etimológica. No primeiro caso, *coleccionar* deriva de *coleção*, que tem como étimo *collectĭo, ōnis.*, com a base *coleccion*, então, remetendo à forma latina. O mesmo pode ser dito de *infeccionar* e *seleccionar*, que seguem a mesma diretriz, com o primeiro vindo de *infecção* (*infĕctĭo, ōnis*) e o segundo de *seleção* (*selectĭo, ōnis*). Assim como nos casos do italiano e do holandês, essas alterações fônicas, sobretudo por sua previsibilidade, não impedem que relações lexicais se estabeleçam. Já nos casos das palavras listadas em (06), os autores destacam que as alomorfias expressas nas bases também remetem aos étimos, que são retomados na derivação: *árvore* vem do latim *arbor, -ōris*, *lágrima* vem do latim *lacrĭma, -ae* e *vidro* vem do latim *vitrum, -ī*.

Para variações fônicas como as destacadas em Booij (2014) e Simões Neto e Soledade (2015), entende-se, a partir de Booij (2014), que a herança total do corpo fônico das construções deixa de ser uma característica imprescindível para os casos em que haja alomorfa previsível e/ou que não provoque grande alteração na estrutura fônica da palavra, ou seja, a herança total do corpo fônico é uma propriedade, até certo ponto, anulável, se e somente se o fenômeno de alomorfa não impedir que as relações léxico-semânticas possam ser claramente estabelecidas entre *input* e *output*. Entretanto, o autor não destaca quais seriam os casos de alomorfa não contemplados nesse contexto. Exemplos sugeridos por Simões Neto e Soledade (2015) estão expressos em (07), com esquemas construcionais hipotéticos em (08):

- (07) chuva – pluvial  
 ilha – insular  
 peixe – písceo

- (08) *pluvial*: <[[chuvasi] al]<sub>A</sub> ↔ [QUALIDADE RELATIVA a SEM<sub>Si</sub>]<sub>A</sub>>  
*insular*: <[[ilhasi] ar]<sub>A</sub> ↔ [QUALIDADE RELATIVA a SEM<sub>Si</sub>]<sub>A</sub>>  
*písceo*: <[[peixesi] eo]<sub>A</sub> ↔ [QUALIDADE RELATIVA a SEM<sub>Si</sub>]<sub>A</sub>>

Sobre os casos em (07), em que há, respectivamente, palavras complexas formadas com os sufixos alomorfes *-al* e *-ar* e o *-eo*, Simões Neto e Soledade (2015) comentam que essas deveriam ser todas instanciações de esquemas construcionais que selecionam como *input* um substantivo e têm como *outputs* adjetivos de valor relacional. Mesmo com a proximidade semântica entre os esquemas, por serem formas fonológicas distintas, são necessários esquemas construcionais diferentes. A respeito do que acontece com o corpo fônico das bases, os autores sinalizam a necessidade de o conhecimento histórico da língua ser considerado na descrição morfológica<sup>6</sup>, uma vez que, em casos como esses, o estabelecimento das relações lexicais parecem ser menos transparentes.

Diante disso, em (08), Simões Neto e Soledade (2015) observam que esse corpo fônico da base nos *outputs* faz remissão ao étimo dos *inputs*. Assim, *pluvial* remete ao latim *plūvia* (étimo de *chuva*), da mesma forma que *insular* remonta ao latim *insūla* (étimo de *ilha*) e *písceo* ao latim *piscis* (étimo de *peixe*). Em uma comparação dos dados em (07) com os em (06), os

<sup>6</sup> Nesse sentido, os autores acompanham o raciocínio de Rio-Torto (1998) de que “a análise e a morfologia das palavras não pode ignorar as vicissitudes da gênese e da história destas” (RIO-TORTO, 1998, p. 18). Essa autora comenta que, certamente por isso, é muito comum que nem toda palavra seja passível de uma análise estritamente sincrônica.



autores consideram que, ao longo da história da língua, os dados em (07) foram submetidos a transformações fonológicas mais impactantes, sendo esses prováveis exemplos de situações em que as relações lexicais entre *input* e *output* se tornam dificultosas. Diante desses casos, Simões Neto e Soledade (2015) levantam dois caminhos possíveis de análise:

- a. as palavras derivadas em (07) podem ser consideradas instanciações dos esquemas em (08) e a herança do corpo fônico deixa de ser uma propriedade absoluta, indo de encontro às formulações de Booij (2010, 2014).
- b. as palavras derivadas em (07) devem ser assumidas como idiossincráticas, exigindo armazenamento no léxico como itens lexicais independentes e desvincilhados de esquemas morfológicos como os propostos em (08).

A segunda opção parece estar em maior conformidade com as propostas de Booij (2010, 2014), que, nesse quesito, não difere das teorias anteriores em que o componente lexical se orienta pela compreensão “de que itens lexicais *inespecificados*, idiossincráticos e imprevisíveis estariam a cargo da memória dos falantes, sendo, portanto, itens de estoque e, assim, não passíveis de serem gerados online” (SOLEDADE, 2017a, p. 7, grifos da autora).

Ainda que a abordagem de Booij (2010, 2014) seja de uma morfologia baseada em palavras, Simões Neto e Soledade (2015) comentam a ausência de discussões de como o modelo se posiciona quando o fenômeno da alomorfia se estende aos afixos, questionando, se, para sufixos tidos como alomorfes, a herança total do corpo fônico é também uma propriedade, até certo ponto, anulável. Casos observados por esses autores estão reproduzidos em (09).

(09) medidor – auditor – professor  
duradouro – classificatório

No primeiro grupo de palavras complexas, em (09), há itens derivados com os sufixos *-dor*, *-tor* e *-sor*, todos variantes fônicas originárias do latim *-or*, *-oris*. Essas três palavras, no entendimento de Simões Neto e Soledade (2015), podem ser consideradas instanciações de um esquema como “<[X<sub>vi</sub> -dor]<sub>Nj</sub> ↔ [AGENTE envolvido em SEM<sub>vi</sub>]<sub>Nj</sub>>”. Essa posição dos autores encontra respaldo no tratamento dado por Basílio (1980) para as palavras formadas com o sufixo *-dor*, dentro de um contexto gerativista de RFP. Essa autora se mostra indiferente à alomorfia sufixal nessa circunstância.

O mesmo não pode ser dito das palavras do segundo grupo, derivadas com os sufixos –*douro* e –*tório*, ambos com origem no latim –*orius*, –*a*, –*um*. Simões Neto e Soledade (2015) sugerem que um falante comum, provavelmente, não fará a associação com a mesma rapidez que se faz nos casos das palavras do primeiro grupo. Dessa forma, os autores acreditam que, embora –*douro* e –*tório* tenham um mesmo étimo, apresentam realizações fonológicas tão distintas que *duradouro* e *classificatório* jamais poderiam ser considerados instanciações de um único esquema, o que faz, portanto, com que dois esquemas distintos sejam necessários para as suas representações. Diante dessas observações, Simões Neto e Soledade (2015) assumem que

a ideia de Booij (2014) de que a conservação do corpo fônico é uma propriedade que pode ser anulada em alguns contextos de alomorfia da base pode ser estendida para alguns contextos dos afixos, desde que se mantenha a ressalva de que essa alteração fonológica não deve impedir a identificação de relações lexicais. Assim, no que toca aos sufixos, se for possível estabelecer relações entre os alomorfes, como é possível, com –*dor* e os seus, não há motivos para não estender a visão de Booij (2014). Se num modelo formalista, como o empenhado por Basílio (1980), há essa aceitabilidade, não há porque um modelo mais associativo não aceitar, com cautela, a alomorfia de sufixos (SIMÕES NETO e SOLEDADA, 2015, p. 154).

A argumentação de Simões Neto e Soledade (2015) ratifica o entendimento da alomorfia como um fenômeno linguístico que, na maioria das vezes, se justifica historicamente. A respeito da extensão da visão de Booij sobre alomorfia da base para o quadro de alomorfia sufixal, a motivação se deu pelo estudo das construções *X-ário* no período arcaico da LP, onde se atestava a variação entre as formas –*ário* e –*airo*. Há de se considerar ainda a convivência entre as formas –*ário* e –*eiro*, ambas oriundas do sufixo latino –*arius* e, dentro da tradição estrutural, consideradas alomorfes. Sabe-se que, na trajetória da língua, o –*airo* se revelou como uma forma medieval e intermediária. Said Ali (1964) explica que essas palavras em –*airo* voltaram a –*ário*.

Por isso, Simões Neto e Soledade (2015) optam por integrar, em um mesmo esquema, essas duas formas (–*ário* e –*airo*), uma vez que a alomorfia gerada pelo processo fonológico de metátese não chega a impedir que elas sejam relacionadas, assegurando, então, os princípios norteadores da hipótese de Booij (2014). As construções *X-eiro*, no entanto, requererão um esquema diferente do *X-ário*, pois os esquemas não são imediatamente relacionados. Se a proposta de aceitar alomorfias previsíveis e regulares não fosse estendida à realidade dos afixos,

seria necessário um esquema diferente para as construções *X-airo*, o que não talvez não tivesse proficiência.

#### 4. A segunda propriedade essencial: a categoria lexical do *output*

Como herança do modelo de Aronoff (1976), Booij (2010) mantém a hipótese do Produto Categórico Único, assumindo que a explicitação da categoria lexical do *output* é outra característica da qual um esquema não pode abrir mão. Embora herde essa proposição, Booij descarta, por exemplo, a Hipótese da Base Unitária. No modelo aronoffiano, a descrição morfológica era orientada para o *input*, investigando a produtividade das RFPs que atuavam sobre ele, o que justificava a necessidade de que cada regra requera uma única categoria de *input*. Contrariamente, o modelo de Booij (2010), como também interpretam Gonçalves e Almeida (2014), Simões Neto e Soledade (2015) e Gonçalves (2016), é uma teoria focada no *output*, ainda que reconheça a importância de características da palavra base. Por isso, considera que a categoria do *input* é uma informação que pode ser dispensada, em algumas circunstâncias.

Para sustentar essa hipótese de Booij (2010) de que a categoria lexical do *input* é uma categoria anulável, Soledade (2013), dentro da LP, confronta esquemas que não permitem essa anulação, tais como os das construções *X-ção* e *X-mento*, que especificam verbos como *inputs* e substantivos abstratos como *outputs*, com esquemas que viabilizam a flutuação da categoria da base, a exemplo das construções *X-ismo*, extraídas de Soledade (2013) e adaptadas para o Quadro 1.

Quadro 1 - Categorias lexicais das bases em construções *X-ismo*.

<b>Categoria do input</b>	<b>Input</b>	<b>Output</b>
Substantivo comum	átomo, derrota	atomismo, derrotismo
Substantivo próprio	Lula, Carlos (ACM)	lulismo, carlismo
Adjetivo	colonial, favorito	colonialismo, favoritismo
Verbo	batizar, catequizar	batismo, catequismo
Substantivo composto	bota-abaixo, sem-vergonha	bota-abaixismo, sem-vergonhismo
Siglas	PT, PMDB	petismo, peemedebismo

Fonte - SOLEDADA, 2013, p. 88.

Diante dos exemplos no Quadro 1, Soledade (2013) observa que a formação de adjetivos, ainda que tenha sido a mais produtiva ao longo da história da LP, não era a que se realizava mais recorrentemente com o sufixo grego *-ismós* (étimo), que tinha maior expressividade na produção de deverbais. O português contemporâneo, como menciona a autora, tem apresentado

uma gama de novas possibilidades produtivas, selecionando como bases as categorias dos substantivos próprios e das siglas, o que faz com que a autora sugira que, no esquema dominante de *-ismo*, a categoria do *input* seja uma propriedade não essencial e passível de omissão, salvos os casos em que seja uma característica relevante e produtiva, daí deve-se haver especificação nos subesquemas. Soledade (2013, p. 88), sugere que o *-ismo* tenha um esquema dominante como o apresentado em (10), em que não há especificação categorial no *input*:

$$(10) \quad \langle [X_i -ismo]_{sj} \leftrightarrow [\text{relacionado a SEMi}]_{sj} \rangle$$

Com essa assunção de que a categoria do *input* seja uma informação anulável, o modelo booiiano se verá livre de outro entrave no modelo aronoffiano: as palavras complexas cujas bases não são formas livres na língua. Isso faz com que não sejam necessárias as RTs de Aronoff (1976). Uma maneira de como Booij (2010) lidou com essa situação está na proposição das *relações paradigmáticas* que se assemelham com as propostas por Basílio (1980), dentro de um quadro gerativista. Entretanto, há, agora, uma ênfase para o fator semântico. Tanto as proposições de Booij (2010) quanto as de Basílio (1980) intentam não marginalizar esses casos, enquadrando-os em esquemas/regras mais gerais, a fim de diminuir o nível de arbitrariedade dessas palavras. Em Booij (2010), um exemplo pode ser visto com os pares formados pelos sufixos *-ism* e *-ist* no inglês.

Quadro 2 — Relações paradigmáticas entre palavras *X-ism* e *X-ist* no inglês.

<b>X-ism</b>	<b>X-ist</b>
altru-ism	altru-ist
aut-ism	aut-ist
bapt-ism	bapt-ist
commun-ism	commun-ist
pacif-ism	pacif-ist

Fonte — BOOIJ, 2010, p. 33.

A partir desses exemplos dispostos no Quadro 2, Booij (2010) sugere que, apesar de não possuírem uma base que corresponda a uma palavra real na língua, o significado de um membro do esquema *X-ism* pode se relacionar com o significado de um membro do esquema *X-ist*. Assume o autor que, geralmente, o significado das palavras em *-ist* podem ser tomados como “pessoa com a habilidade, inclinação ou ideologia denotada pela palavra em *-ism*” (BOOIJ,

2010, p. 33, tradução nossa)<sup>7</sup>. Daí, a relação paradigmática seguinte pode ser definida por um esquema complexo (ou de segunda ordem), como o expresso em (11), extraído de Booij (2010, p.33):

$$(11) \quad \langle [x\text{-ism}]_{Ni} \leftrightarrow \text{SEM}_i \rangle \approx \langle [x\text{-ist}]_{Nj} \leftrightarrow [\text{person with property Y related to SEM}_i]_j \rangle^8$$

Nesse esquema, em (11), o  $\text{SEM}_i$  representa o significado das palavras em *-ism*. Daí que *altruísta* é uma pessoa com a inclinação para o altruísmo, um *pacifista* é aquele que adere à ideologia do *pacifismo*, etc. Como observa Booij (2010), “os significados desses nomes em *-ist* não são simplesmente uma composição funcional dessas partes constituintes, mas contém o significado de uma palavra relacionada com o mesmo grau de complexidade.” (BOOIJ, 2010, p. 33, tradução nossa)<sup>9</sup>.

Outro caso relacionado às palavras complexas cujas bases não sejam formas livres na língua é visto em Booij (2014), com as construções *X-baar* do holandês, que equivalem a *X-able* em inglês ou *X-vel* em português.

Quadro 3 — Categorias lexicais das bases em construções *X-baar* do holandês.

	Tipo de palavra base	Exemplos
a	Verbo transitivo	<i>eetbaar</i> (ing: <i>edible</i> / port: <i>comestível</i> ); <i>drinkbaar</i> (ing: <i>drinkable</i> / port: <i>potável</i> )
b	Verbo ergativo	<i>vloeibaar</i> (ing: <i>liquid</i> / port: <i>líquido</i> ); <i>brandbaar</i> (ing: <i>flammable</i> / port: <i>inflamável</i> )
c	Verbo intransitivo	<i>leefbaar</i> (ing: <i>livable</i> / port: <i>habitável</i> ); <i>werkbaar</i> (ing: <i>workable</i> / port: <i>trabalhável</i> )
d	Nome	<i>vruchtbaar</i> (ing: <i>fruitful</i> / port: <i>frutífero</i> )
e	Não existente	<i>dierbaar</i> (ing: <i>beloved</i> / port: <i>amável</i> )

Fonte - BOOIJ, 2014, p. 9, tradução nossa.

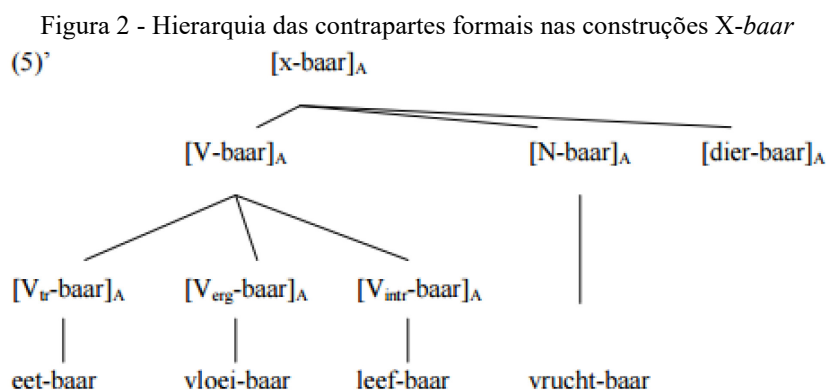
A respeito dos dados no Quadro 3, Booij (2014), argumenta que os verbos transitivos em (a) são a classe mais prototípica nas construções *X-baar*, mas essa é uma propriedade anulável no sentido de que outras categorias de verbo, como (b) e (c) (ergativo e intransitivo, respectivamente) têm se mostrado produtivas. Os casos em (d) e (e) são os mais excepcionais,

<sup>7</sup> “person with the ability, disposition, or ideology denoted by the word in *-ism*” (BOOIJ, 2010, p. 33).

<sup>8</sup> Extraído de Booij (2010, p. 33). O símbolo  $\approx$  indica que há uma relação paradigmática entre os esquemas.

<sup>9</sup> “The meaning of these nouns in *-ist* is not simply a compositional function of their constituent parts but contains the meaning of a related word with the same degree of complexity” (BOOIJ, 2010, p. 33).

pois retiram a possibilidade de generalização de que a categoria do *input* seja sempre um verbo. A única regularidade destacada pelo autor é a de que, na presença do sufixo *-baar*, as bases sempre formam adjetivos, destacando-se seus deslocamentos semânticos que vão para além do significado de *passível de* ou *com potencial de*. Na Figura 2 abaixo, Booij (2014) representa a variedade de *inputs* nas construções *X-baar* do holandês.



Fonte - BOOIJ, 2014, p. 11

Diante dessa representação hierárquica na Figura 2, Booij (2014) sinaliza o problema de essa hierarquia não dar conta de expressar qual desses padrões é produtivo. Por isso, o autor propõe como alternativa assumir somente um esquema, com verbos transitivos como bases, e as construções a partir de outras categorias devem ser tomadas como substituições de padrões. Isso preveria que a formação de novos adjetivos em *-baar*, no holandês, seja produtiva somente com verbos transitivos como base. Como menciona o autor, nesse contexto, não há muitas palavras cujo verbo da base não seja transitivo e essas poucas decorrem de violações acidentais que não impedem os falantes do holandês de reconhecê-las como sendo motivadas por um esquema em que a contraparte formal seja do tipo  $[V_{tr}\text{-baar}]_A$ , uma vez que a informação de semântica de *passível de sofrer um evento* ainda se faz presente, o que, segundo Booij (2014), se alinha à visão defendida por Plag (2004) de que a categoria do *output* e as propriedades semânticas de um processo morfológico são fundamentais para a sua formulação.

Essa imprescindibilidade da explicitação da categoria do *output* no modelo de Booij tem sido questionada por alguns autores, como Simões Neto e Soledade (2015), uma vez que a assunção dessa característica como propriedade essencial em um esquema tem gerado alguns problemas na descrição da língua portuguesa, pois, nessa, a flutuação categorial entre as categorias de substantivo e adjetivo se mostra bastante produtiva, sendo tema de recorrentes debates entre linguistas.

Em Castilho (2010), vê-se que essa linha tênue entre essas categorias já existia na língua latina, em que, por questões de proximidade morfológica, não se distinguiam substantivos e adjetivos e ambos eram colocados em uma categoria *nomen*, com especificações *nomen substantivum* e *nomen adiectivum*. Somente a partir do século XVIII, “os gramáticos das línguas românicas passaram a tratar o adjetivo separadamente do substantivo [...]” (CASTILHO, 2010, p. 511).

Em *Estrutura da língua portuguesa*, Câmara Jr. (1970, p. 77) propõe que os vocábulos mórficos possam ser classificados por meio de três critérios. São eles:

- a. *o critério semântico*: diz respeito ao que os vocábulos significam no universo biossocial em que a língua se realiza. Dessa forma, os nomes se ligam às coisas e aos seres, ao passo que os verbos representam os processos.
- b. *o critério mórfico*: está relacionado às propriedades formais das categorias. Assim, os nomes são aqueles passíveis de serem objetivados por meio de artigos e/ou de um plural em /s/ e os verbos são aqueles disponíveis para os morfemas gramaticais de *tempo*, *modo* e *pessoa*.
- c. *o critério funcional*: está relacionado à função que o vocábulo desempenha na sentença. Câmara Jr. (1970, p. 79), dentro desse critério, propõe uma subdivisão entre nomes e pronomes de acordo com a sua função na comunicação linguística. Entende o autor que há uma função de substantivo, aquele tratado como o centro da informação ou o *termo determinado*, e há a função de adjetivo, o *termo determinante* que modifica um nome substantivo. Câmara Jr. (1970) ainda chama a atenção para o fato de que, em português, o adjetivo deve concordar, em gênero e número, com o substantivo ao qual se adjunge.

Assumidos esses critérios, Câmara Jr. (1970, p. 87) entende que a distinção entre substantivo e adjetivo se dê apenas no desempenho sintático, pois, aparentemente, não apresentam distinções de forma. Daí que, nesses termos, *um marinheiro brasileiro* e *um brasileiro marinheiro* se diferenciem pela posição na sentença, em que, na primeira expressão, *marinheiro* é o determinado (substantivo) e *brasileiro* é o determinante (adjetivo), ao passo que, na segunda, a situação se inverte e *brasileiro* é o determinado (substantivo) e *marinheiro* é o determinante (adjetivo).

Quem tem uma linha de pensamento similar à de Câmara Jr. (1970) é Perini (1995), que acredita na ideia de que substantivos e adjetivos tenham limites pouco claros, com uma separação tão pouco rígida “que há motivo para duvidar da existência de duas classes distintas” (PERINI, 1995, p. 321). Perini (1995), então, recorre à ideia de um *continuum* entre a função nuclear substantiva e a função modificadora adjetiva, assumindo, para além da ideia de que os critérios de diferenciação sejam somente funcionais, a ideia de que há nomes que podem atuar



tanto como núcleo quanto como modificador e aqueles que só podem assumir uma das funções. Isso também foi defendido por Câmara Jr. (1970), que sugeriu que existissem nomes essencialmente adjetivos (belo, grande etc.) e nomes essencialmente substantivos (homem, leão, etc.), mas admitindo que a distinção funcional não fosse absoluta, uma vez que a expressão *um homem leão* significa *um homem corajoso*. Os exemplos de (12) a (19) abaixo são do português brasileiro contemporâneo:

- (12) O que 13 *estrangeiros* pensam sobre trabalhar no Brasil ? (Site da Revista Exame).
- (13) Aguirre sonha em ser o 'técnico *estrangeiro* que brilhou no futebol brasileiro' (Lancenet).
- (14) Eu, leitora: "Troquei meu marido pela minha melhor *amiga*" (Site da Revista Marie Claire).
- (15) Como é bom ir a lugares lindo com pessoas *amigas* e maravilhosas (Site Trip Advisor).
- (16) Grazi Massafera clareia o *cabelo* e 'vira' princesa Elsa para a filha de dois anos (Site Yahoo Mulher).
- (17) Jared Leto exhibe *cabelo* loiro platinado em evento (Site Vagalume).
- (18) Freqüentadores de academia aderem ao leite *materno* como suplemento alimentar (Site do jornal O Povo).
- (19) Junior Lima lamenta a morte de seu avô *materno* (Site Diário de São Paulo).

Nas sentenças em (12) e (13), observa-se a flutuação de *estrangeiro*, que aparece tanto na função de determinado (CÂMARA JR, 1970) ou função nuclear substantiva (PERINI, 1995) – sentença (12), quanto na função de determinado (CÂMARA JR, 1970) ou adjetiva modificadora (PERINI, 1995) – sentença (13). O mesmo pode se dizer a respeito de *amiga*, que desempenha um papel nuclear em (14) e modificador em (15). Em (16) e (17), *cabelo* é núcleo, sendo, ao que parece, um nome que só consegue exercer a função de determinado, ao passo que, em (18) e (19), *materno* aparece sempre na função modificadora, não aparecendo na função de determinado.

Basílio (1995), voltando-se para a proposta de Câmara Jr. (1970), destaca dois problemas. O primeiro diz respeito ao nível funcional e à concordância nominal, que fora tomada por Câmara Jr. como fundamental na caracterização das relações entre adjetivos e substantivos. Exemplo da própria autora está expresso em (20).

- (20) Comprei dois sapatos brancos/ areia/\*areias. (BASÍLIO, 1995)

Nesse exemplo, o substantivo *areia* aparece na função modificadora, prototípica dos adjetivos. A partir dele, Basílio (1995) menciona que alguns substantivos, embora possam atuar como determinantes, não conseguem desempenhar essa função da mesma maneira que os adjetivos. Assim, no exemplo, em (20), a função de determinante não fez com que o substantivo *areia* se transformasse em um adjetivo morfológico, uma vez que não foi realizada concordância entre ele e o nome que modifica – *sapatos*.

O segundo problema destacado por Basílio (1995) está no nível lexical, pois se for assumido que, do ponto de vista morfológico, não há diferenças entre as categorias, certas generalizações deixam de ser feitas. Por isso, seria postulado que o sufixo *-idade*, que seleciona adjetivos como *input* e forma substantivos abstratos, seleciona, na verdade, uma macrocategoria chamada *nome* para formar palavras da mesma macrocategoria *nome*, deixando de lado o fenômeno de mudança categorial. Ou ainda, segundo a autora, não se poderia dizer que o sufixo *-ção*, que se realiza em contextos deverbiais, dê conta da formação de substantivos abstratos. Adotar a proposta pautada no critério funcional de Câmara Jr. (1970), portanto, implica na perda de generalizações sobre os processos de formação de palavras (BASÍLIO, 1995). Mesmo levantando esses problemas, a autora assume que

permanece, pois, a questão de como caracterizar substantivos e adjetivos. No entanto, parece ser consensual que certas características são próprias de substantivos e outras de adjetivos.

São normalmente consideradas como características de substantivos: semanticamente, a designação de seres (e, portanto, a possibilidade de serem interpretados como seres ou entidades); morfológicamente, o gênero imanente e o número determinado pela pluralidade ou não dos referentes, em caso de referência a indivíduos; e sintaticamente, a ocorrência como núcleo do sujeito, complementos e sintagmas preposicionados; a possibilidade de ocorrência com adjetivos como adjuntos adnominais e a possibilidade de ocorrência com determinantes e qualificadores.

Como características de adjetivo, temos: semanticamente, a caracterização de seres; morfológicamente, o gênero e número em concordância com o substantivo e a possibilidade de ser forma derivante para substantivos abstratos; e sintaticamente, a ocorrência em estruturas predicativas com verbos estativos como *estar*, verbos de opinião ou julgamento como *achar*, *considerar*, *julgar*, verbos de mudança de estado como *ficar*, etc (BASÍLIO, 1995, pp. 178-179).

Persistido o problema, Basílio (1995) retoma parcialmente alguns de seus trabalhos anteriores, como Basílio (1980), mencionado no Capítulo 2, a fim de dar alguma direção para a solução do problema. Esse trabalho foi desenvolvido em um quadro gerativo-associativo e,

mais tarde, foi retomado por alguns autores de orientação gerativista, a exemplo de Marinho (2004). No entendimento de que a proposta de Basílio (1980) foi a mais formidável para lidar com a flutuação categorial, esse trabalho foi também retomado por Simões Neto e Soledade (2015), já no âmbito da MC.

Dentro de um contexto de regras, as reflexões de Basílio (1980) partiram das formações de agentivos deverbais *X-dor* no português. A regra referente a esse processo formativo está em (21), e sobre esse, a autora observa que o sufixo *-dor* atua sempre sobre bases verbais, gerando um substantivo de significado agentivo.

$$(21) [X]_v \rightarrow [ [X]_v \text{ dor} ]_{N_{Ag}} \text{ (BASÍLIO, 1980).}$$

Basílio (1980) destaca, no entanto, que essa regra só abrange uma parte do conjunto de palavras possíveis formadas com esse sufixo formador de agentivos e argumenta com base nas sentenças em (22).

$$(22) \text{ O administrador não conseguiu resolver o problema (BASÍLIO, 1980).}$$

A firma administradora não conseguiu resolver o problema (BASÍLIO, 1980).

A partir dessas sentenças, Basílio (1980) mostra a possibilidade de alguns agentivos deverbais *X-dor* flutuarem entre as categorias de adjetivos e substantivos. Se aceita a hipótese do PCU de Aronoff, (1976), *administrador* irá requerer uma duplicação no léxico, apenas pelo fato de sua categoria lexical poder flutuar. Basílio (1980) destaca, no entanto, que é preciso notar que a sequência fonológica e a interpretação semântica de agentividade se mantêm, qual seja a categoria lexical do *output*. A autora menciona outros casos flutuantes de formações *X-dor*, como *produtor* (o produtor, o canal produtor), *gerador* (o gerador, o mecanismo gerador), *colonizador* (o colonizador, os grupos colonizadores) e sugere uma representação como a em (23).

$$(23) [X]_v \rightarrow [ [X]_v \text{ dor} ]_R \text{ em que R é uma arquicategoria (BASÍLIO, 1980).}$$

Em Basílio (1981, *apud* MARINHO, 2004) observa-se a mesma flutuação categorial com o sufixo *-nte* e a autora sugere que essa seja uma provável característica dos agentivos

deverbais, reafirmando a sua sugestão de que, para esses casos, haja uma única regra de formação, com um *output* arquicategorial, como em (23). Nesse trabalho, Basílio (1981) propõe que operações genolexicais possam ser tomadas em dois níveis. No primeiro, está o nível da formação de palavras, em que estão as RFPs e, no segundo, estariam, segundo Marinho (2004, p. 28), as “variações no sentido da palavra e a possibilidade de emprego do vocábulo com mais de uma especificação categorial”. Basílio (1981), então, propõe que a atribuição categorial dos *outputs* não figure nas RFPs, pois não é uma informação morfológica, e sim sintática, determinando, para além da regra de formação, a chamada *regra de extensão de categoria*, atuante no componente sintático.

Embora a sua proposta seja dissociacionista no que toca à interface morfologia-sintaxe, mesmo que em um modelo gerativo associativo na interface morfologia-semântica, é importante pôr em questão se, dentro do modelo de Booij (2010, 2014), “a categoria do *output* não é, até certo ponto, anulável, quando a extensão categorial é muito produtiva no sistema linguístico em uso” (SIMÕES NETO; SOLEDADE, 2015, p. 151). Assim, como observam Simões Neto e Soledade (2015), se Basílio (1980, 1981), dentro de um contexto gerativista de regras, relativizou a ideia do PCU proposto por Aronoff (1976), faz-se necessário que, nas próximas formulações do modelo booiiano, discuta-se qual a importância de uma descrição morfológica considerar esquemas diferentes para instanciações em que a flutuação é previsível, mesmo que a regularidade semântica se mantenha, como tem acontecido na formação de muitos agentivos do português.

Dentro da perspectiva cognitivista, a questão pode ser tratada sob três enfoques inter-relacionados. O primeiro foi abordado por Simões Neto e Soledade (2015) e diz respeito à proposta de Botelho (2009), que, trabalhando com as construções *X-eiro* no português brasileiro contemporâneo sob um enfoque sociocognitivista, propõe não distinguir as categorias de adjetivos e substantivos quanto ao significado agentivo, uma vez que, no seu entendimento, essa distinção provém de uma projeção semântico-pragmática de *figura-fundo*.

Assim, segundo Valenzuela, Ibarretxe-Antuñano e Hilferty (2012), esse é um conceito oriundo da Gestalt que se mostra basilar nas formulações da LC. Por meio dessa projeção, focaliza-se, uma zona concreta específica do domínio, separando-a de todo o restante. Daí, o elemento destacado é a *figura* e o que o adorna é o *fundo*. No que toca aos aspectos morfológicos das construções agentivas *X-eiro*, Botelho (2009) sugere que os usos substantivos tornam *figura*

a agentividade e os usos adjetivos a tornam *fundo*. A autora exemplifica com as sentenças em (24).

- (24) O traiçoeiro chegou ... vamos ficar quietos! (BOTELHO, 2009).  
Ele teve uma atitude traiçoeira e perdeu a confiança de todos.  
(BOTELHO, 2009).

Na compreensão de Botelho (2009), na primeira sentença, *traíçoeiro* é realizado como substantivo, ao passo que, na segunda, se realiza como adjetivo. O que a autora chama a atenção é o fato de que o significado agentivo de *cometer traição* se faz presente nas duas sentenças, mas, na primeira, essa leitura agentiva é central, logo *figura*, ao passo que, na segunda sentença, ela é *fundo*, qualificando a atitude de um agente.

A segunda abordagem de orientação cognitivista que se pode admitir para explicar o fenômeno é a de Basílio (2011). Esteada na concepção de metonímia da LC, a autora entende que agentes podem ser denominados com base na ação que realizam, da mesma forma que alguns objetos podem ser denominados baseando-se na função que desempenham, o que caracteriza processos metonímicos. Assim, *manifestante* subjaz uma metonímia do tipo ATIVIDADE POR INDIVÍDUO, da mesma forma que *ventilador* se encaixa em OBJETO POR FUNÇÃO.

Basílio (2011, p. 111-113) observa também que as metonímias dão conta de explicar o fenômeno de conversão. Daí, a partir dessa autora, pode-se assumir que padrões metonímicos, como os vistos em QUALIDADE POR INDIVÍDUO (Não gosto de homem *careca* / Os *carecas* têm mais estilo), INDIVÍDUO POR ORIGEM (Adoro música *italiana* / A *italiana* não sabe falar português) e OBJETO POR PROPRIEDADE (A lua está mais *brilhante* que o habitual / Ele me deu um *brilhante*), configuram também a flutuação categorial de agentivos, uma vez que, é possível ativar metonímias do tipo INDIVÍDUO POR QUALIDADE, quando um prototípico adjetivo é usado como substantivo, ou QUALIDADE POR ATIVIDADE, quando o processo é contrário.

A terceira e última possibilidade para entender a fluidez dos agentivos entre substantivos e adjetivos se orienta pela operação de ajuste focal, como abordada por Silva (2012). A partir dessa perspectiva, pode-se assumir que essa flutuação categorial decorra de um perfilamento, uma vez que os mesmos conceitos são ativados, embora realizados mediante a perspectiva de observação. Sejam tomadas as sentenças em (25) com diferentes usos da palavra *magrela*.

- (25) Tem uma menina *magrela* na minha sala (Site Apelidos).  
Entrou uma *magrela* morena com olhos pretos (Site WhatPad).

Nota-se, a partir dessas duas sentenças, que, na primeira, o enfoque está na *menina*, que tem, como uma de suas características, a magreza, ao passo que, na segunda, a focalização está na magreza, com o sujeito qualificado estando elíptico e sendo designado por essa característica.

Todas essas abordagens feitas no âmbito da LC envolvem a propriedade de seleção, sendo, portanto, inter-relacionadas. Concorde-se aqui, com todos esses enfoques semânticos para os casos apresentados de flutuação categorial. O modelo de Booij (2010, 2014), entretanto, ainda não abarca, em suas descrições, esses tipos de relações. Simões Neto e Soledade (2015), observando algumas construções *X-ário* flutuantes no português arcaico, estearam-se em Basílio (1980, 1981) e propuseram um esquema geral dominante, como em (26).

- (26)  $\langle [X_i -\text{ário}]_{R_j} \leftrightarrow [x \text{ envolvido em SEM}_i]_{R_j} \rangle$

Nesse esquema dominante, em (26), em que se observa a atribuição de um caráter semântico geral para as construções *X-ário* no português arcaico, Simões Neto e Soledade (2015, p. 164) optam pela não explicitação de categorias lexicais, “nem para os produtos (que flutuam entre adjetivos e substantivos), nem para as bases (*inputs* – que são variados [...])”. Os autores, no entanto, chamam a atenção para o fato de que, quando essas forem características fundamentais, deverão ser imediatamente expressas por meio de subesquemas, que poderão abrigar não só as variedades dos significados, mas também das propriedades lexicais.

### 5. Terceira propriedade essencial: a contraparte semântica

Para Booij (2010), as palavras morfologicamente complexas nem sempre podem ser analisadas em termos componenciais, pois, entende que, com base no conceito de construção, herdado da GC de Goldberg, o significado do todo não é a soma das partes. Muitas vezes, essas palavras são carregadas de significados específicos (metafóricos, sobretudo) que não são advindos dos significados individuais dos elementos constituintes. Como observam Simões Neto e Soledade (2015), “embora destaque a centralidade do componente semântico para um modelo construcional aplicado à morfologia, é tímida a incursão de Booij sobre as questões que

implicam uma reflexão acerca dos sentidos e das relações que estes estabelecem entre si”. (SIMÕES NETO; SOLEDADE, 2015, p. 155).

A partir dessa mesma citação de Simões Neto e Soledade (2015), pode-se afirmar que, entre as categorias destacadas por Booij como imprescindíveis no esquema, essa é a mais importante, considerando a centralidade semântica do modelo que representa a sua organização hierárquica a partir dos significados das construções e as relações que esquemas e subesquemas estabelecem entre si. Sabido que os esquemas contribuem para a redução da arbitrariedade de construções nas línguas, no modelo booiiano, considera-se que “há também ‘regras’ de polissemia que motivam a coexistência de mais de um significado para uma palavra simples ou complexa” (BOOIJ, 2014, p. 19, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Uma classificação dessas regras foi feita por Blank (2003) e é nessa proposta que Booij (2014, p. 19) se apoia, admitindo que haja quatro tipos de polissemia. As categorias e os exemplos a seguir foram traduzidos e adaptados de Booij (2014) e também utilizados por Soledade (2013, p. 90):

- a. Polissemia baseada em regras, não lexicalizada, como em *sanduíche de presunto* para se referir a um *cliente que tenha solicitado um sanduíche de presunto*;
- b. Polissemia baseada em regras, lexicalizada, sem, ou com poucas, restrições idiossincráticas, como em *livro* para se referir tanto ao *objeto* (‘comprei um livro’) quanto ao *conteúdo* (‘li o livro todo’);
- c. Polissemia baseada em regras, lexicalizada, com restrições idiossincráticas, como em *escola* para se referir tanto ao *prédio* (‘a escola pegou fogo’) quanto à *instituição* (‘essa escola está sempre bem colocada nos rankings’);
- d. Polissemia desprovida de regras, lexicalizada e idiossincrática, como pode ser vista na língua inglesa, em que se usa *mouse* para se referir ao *animal* (rato) e ao *dispositivo de computador*.

Diante dessa categorização, a partir das formulações de Booij (2014) e da leitura de Soledade (2013), pode-se entender que a polissemia em (a) é não lexicalizada, pois, dado o seu caráter pragmático universal, não requererá uma nova entrada lexical. Há de se destacar também o caráter extensivo da metonímia nas polissemias dos tipos (a)-(c), admitindo “regras acerca do tipo de extensão permitida pelo processo metonímico (parte>todo, todo>parte, conteúdo>continente, continente>conteúdo, instrumento>agente, agente>instrumento, causa>efeito, efeito>causa, entre outras)” (SOLEDADE, 2013, p. 90-91). A polissemia em (d),

---

<sup>10</sup> “There are also ‘rules’ of polysemy that motivate the co-existence of more than one meaning for a simplex or complex word” (BOOIJ, 2014, p. 19).



por fim, é de orientação metafórica, o que dificulta que haja qualquer estabelecimento de regras sobre ela.

Com base nisso, Soledade (2013) observa que “há um tipo de polissemia que pode ser baseada em regras lexicais ou esquemas de extensão de sentido (‘polissemia regular’), uma vez que é motivada por mecanismos gerais de metonímia” (SOLEDADE, 2013, p. 91). A fim de uma melhor exemplificação, a autora traduz, para o português, os seguintes exemplos de Booij.

- (27) Essa é uma excelente *universidade*.  
 A *universidade* pegou fogo ontem à noite.  
 A *universidade* entra de férias essa semana.

Soledade (2013, p. 91), leitora de Booij (2010), comenta que, a partir desses exemplos em (27), pode-se admitir que, na segunda e na terceira sentença, há padrões polissêmicos, considerando que uma instituição possa sempre ser conceptualizada metonimicamente pelo local em que funciona ou pelo pessoal que ali atua de alguma maneira. Diante desse tipo de constatação, Booij (2010) propõe que haja esquemas que possam representar esses padrões<sup>11</sup>:

- (28) <Ni ↔ INSTITUIÇÃO> ≈ <Ni ↔ EDIFICAÇÃO RELACIONADA A SEMi>  
 <Ni ↔ INSTITUIÇÃO> ≈ <Ni ↔ PESSOAS RELACIONADAS A SEMi>

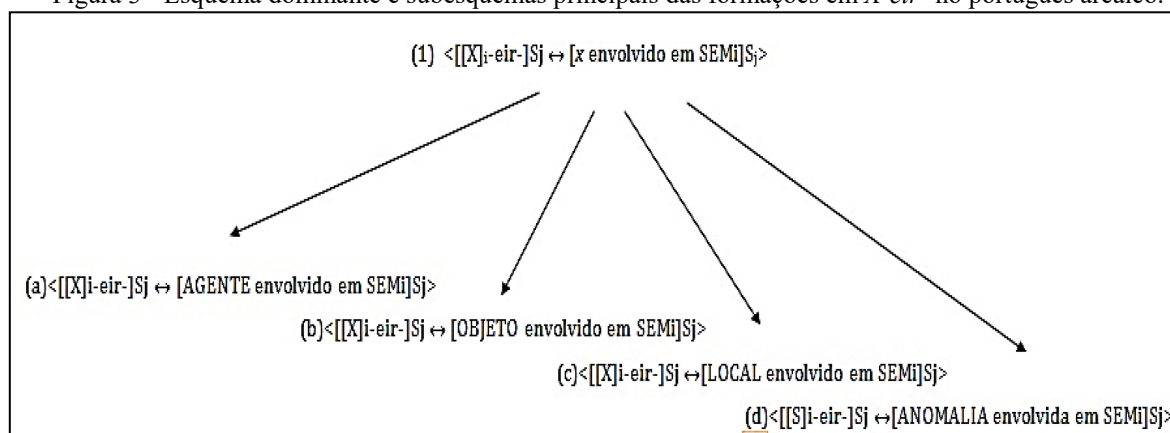
A partir desses exemplos em (28), é possível entender que a polissemia possa se mostrar regular e sistemática no tratamento de palavras complexas, por meio de afixos polissêmicos, e isso acaba gerando padrões polissêmicos que requererão uma explicitação que será descrita nos subesquemas (BOOIJ, 2014; SOLEDADE, 2013).

Longe de a polissemia, ou qualquer outro fenômeno relacionado ao significado lexical, se revelar como um problema para a MC, Soledade (2017a), com base em Soledade (2013), sobre a polissemia das construções *X-eir-* no português arcaico, e em Soledade (2017b), sobre as construções *X-udo* e *X-dor*, destaca cinco problemas de ordem semântica e histórica na descrição proposta pelo modelo de Booij, levando em conta também as concepções de língua e de léxico para essa teoria.

<sup>11</sup> Os esquemas em (28) foram traduzidos por Soledade (2013).

O primeiro problema destacado por Soledade (2017a) diz respeito à questão da produtividade. Considerando que Booij (2010, 2014) entende que o fato de um padrão ser produtivo é um argumento razoável para que seja representado por meio de subesquemas e que há uma relação estreita entre produtividade e frequência de realização, Soledade (2017a) se questiona como isso deve se representar dentro de um modelo centrado no uso. Para isso, a autora retoma a organização esquemática proposta para as construções *X-eir-* no português arcaico.

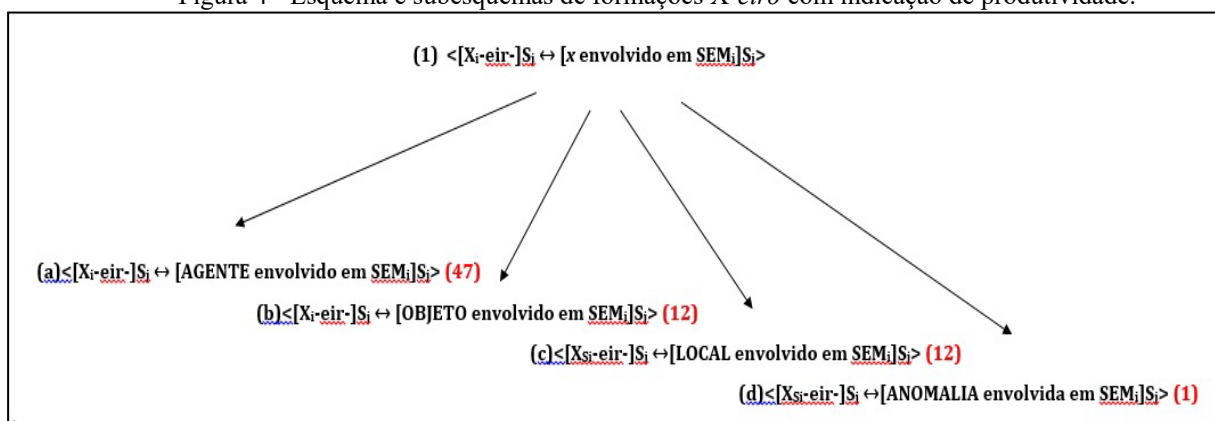
Figura 3 - Esquema dominante e subesquemas principais das formações em *X-eir-* no português arcaico.



Fonte: Soledade, 2013, p. 100.

Diante dessa representação na Figura 3, Soledade (2017a) argumenta em prol da necessidade de os esquemas serem representados de modo a incorporar as diferenças de produtividade entre subesquemas, uma vez que, a um modelo centrado no uso e na frequência e preocupado com questões de prototipicidade dos significados, deve importar, por exemplo, que um subesquema de AGENTE tenha 47 instanciações, ao passo que o de ANOMALIA tenha apenas 1. Considerando que a MC tem postulado que as representações dos esquemas sejam monoplanas, a autora sugere que o mínimo que se pode fazer, até então, para tratar esse tipo de informação é acrescentar, ao lado de cada subesquema, a quantidade de instanciações. Daí uma proposta é apresentada na Figura 4.

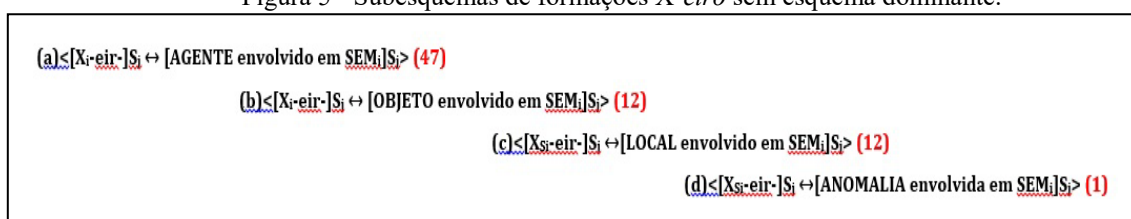
Figura 4 - Esquema e subsquemas de formações X-eiro com indicação de produtividade.



Fonte: Soledade, 2017a, p. 20.

O segundo problema destacado por Soledade (2017a) diz respeito à formulação do esquema dominante<sup>12</sup> proposta por Booij (2010). Esse esquema que tem sempre um caráter genérico dá conta de interligar os variados significados que construções com certos afixos polissêmicos podem ter e que são representados por meio de subsquemas. A pergunta que Soledade (2017a) se faz é se esse esquema chega a ser realmente gerado no cérebro dos falantes ou se essa é uma alternativa que se justifica apenas metodologicamente. Acreditando que seja um recurso mais metodológico, a autora propõe que essas representações sejam abolidas, como visto na Figura 5.

Figura 5 - Subsquemas de formações X-eiro sem esquema dominante.



Fonte: Soledade, 2017a, p. 22.

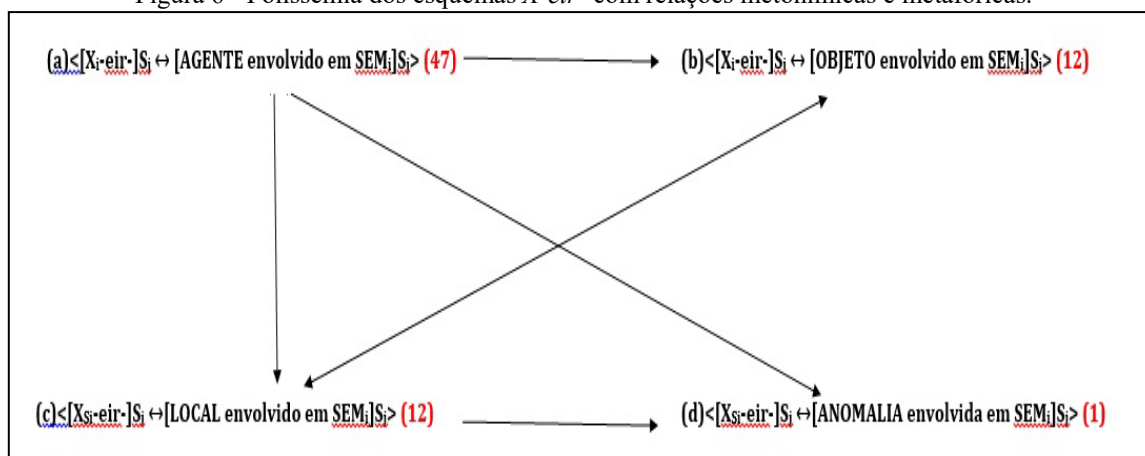
É justamente desse segundo problema e da posição assumida diante desse que surge o terceiro problema destacado por Soledade (2017a): “como representar a polissemia de (sub)esquemas relacionados entre si por mecanismos metafóricos ou metonímicos sem que precisemos criar essa “especificação geral” que na verdade corresponde a uma *inespecificação*?” (SOLEDADE, 2017a, p. 22). A autora acredita que o que une os esquemas polissêmicos são as relações metafóricas e metonímicas que os significados estabelecem entre

<sup>12</sup> O nó mais alto na Figura 3 e na Figura 4.

si, e observa que essas relações não estão contempladas na representação proposta por Booij (2010), que sugere o esquema de caráter dominante e geral.

Diante disso, Soledade (2017a) propõe uma representação preliminar em que, por exemplo, a polissemia dos esquemas de *-eiro* no português arcaico seja abordada sem um esquema genérico dominante e com setas que deem conta das relações metafóricas e/ou metonímicas que esses esquemas podem estabelecer entre eles, o que pode ser visto na Figura 6.

Figura 6 - Polissemia dos esquemas *X-eir-* com relações metonímicas e metafóricas.



Fonte: Soledade, 2017a, p. 22.

Como lembra Soledade (2017a), Booij admite a existência de esquemas de extensão conceitual que possibilitam que objetos/instrumentos sejam conceptualizados em termos de agentes impessoais, daí metáfora, ou que o significado agentivo possa estar ligado a um instrumento ou a um local de execução, daí metonímia. Assim, nos dados analisados por Soledade (2017a), vê-se que as relações entre os múltiplos significados das construções *X-eir-* no português arcaico devam se dar em uma rede mais complexa e menos linear.

A respeito dos esquemas polissêmicos representados na Figura 6, a autora acrescenta ainda que esses

se desdobram em subesquemas também polissêmicos (agentes podem ser: agentes habituais, agentes profissionais e agentes vegetais; objetos podem ser: objetos instrumentos e objetos recipientes; e locais podem ser: locais recipientes e locais relacionados a atividades/objetos). Assim, a teia de significados desse sufixo, já no português arcaico, não parece admitir um desencadeamento contínuo da polissemia, mas apresentaria antes uma rede de relações bem mais complexas, semelhante ao nosso sistema neuronal. E se se pretende estabelecer esquemas que de fato representem, imageticamente, as

relações entre os diversos sentidos de um esquema polissêmico, as formulações teriam de assumir um caráter tridimensional e se aproximar de algo como as redes neurais ou neuronais utilizadas no âmbito da inteligência artificial [...] (SOLEDADE, 2017a, p. 23)

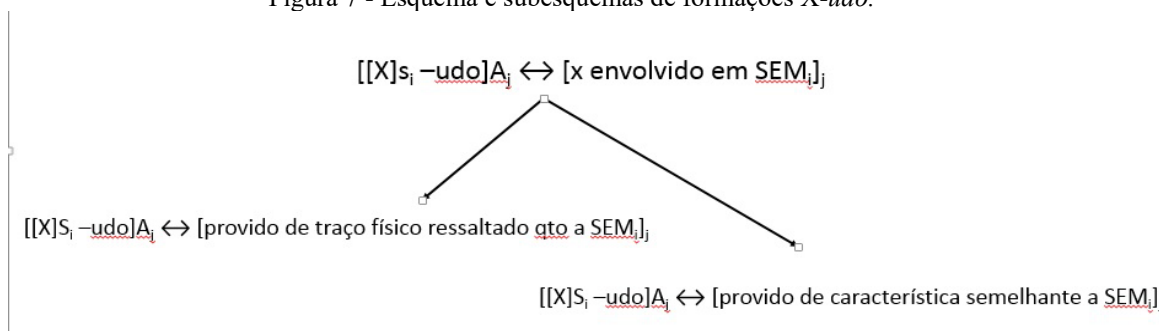
O quarto problema de aplicação do modelo booiijiano destacado por Soledade (2017a) está relacionado à herança semântica das bases, pois observa-se que, em alguns casos, a polissemia de um esquema se justifica por alguma restrição semântica imposta por certos *inputs* que a ele se associam. Assim, ainda que Booiij (2014) admita a importância das relações de herança, em que palavras complexas herdem não só informações dos nós mais dominantes, em uma relação vertical com o esquema do qual é uma instanciação, mas também da palavra base, isso não tem sido aproveitando nas descrições empreendidas nos estudos da MC. Soledade (2017a), com base em Soledade (2017b), exemplifica com as construções *X-udo* em português.

Tomemos como exemplo os esquemas do sufixo *-udo* em português, que podem atribuir às suas instanciações um sentido construído pelo esquema, que podemos representar com a paráfrase << ‘provido de característica física ressaltada relativa a [sentido da base]’>>: BARBUDO, BUNDUDO, NARIGUDO, CABELUDO etc. Porém, quando as bases não são partes de corpo humano, o esquema da origem a instanciações cujo sentido pode ser reproduzido na seguinte paráfrase: <<“que se assemelha a [sentido da base]”>>: ABELHUDO, CARRANCUDO, PONTUDO, TALUDO, TRONCUDO, VARUDO etc. Observemos que nesses últimos casos, o sentido das bases não licencia o sentido destacado para aquele primeiro grupo de palavras construídas, contudo, obviamente, por extensão metafórica, temos um segundo esquema, derivado do primeiro, mas, ao fim e a cabo, é a natureza semântica da base que determinará o sentido da construção (SOLEDADE, 2017a, p. 24).

Diante dessas constatações, a autora descreve a polissemia nas construções *X-udo* com a formulação esquemática na Figura 7, onde não se vê a possibilidade de abarcar a informação semântica proveniente da base, o que permite concluir a herança da base não tem como ser enquadrada na especificação por meio dos subesquemas formulados, mesmo que essa polissemia seja parcialmente motivada pelo significado herdado da base. No que toca a esse quarto problema destacado, Soledade (2017a) conclui que abordar o significado da base

é uma tarefa muito complicada se quisermos manter o modelo de representação booiijiano, uma vez que a inclusão de especificações semânticas quanto às bases determinaria que os esquemas assumiriam uma extensão que impossibilitaria as representações lineares e verticais de subesquemas polissêmicos (SOLEDADE, 2017a, p. 25).

Figura 7 - Esquema e subesquemas de formações X-udo.



Fonte: Soledade, 2017b, p. 7.

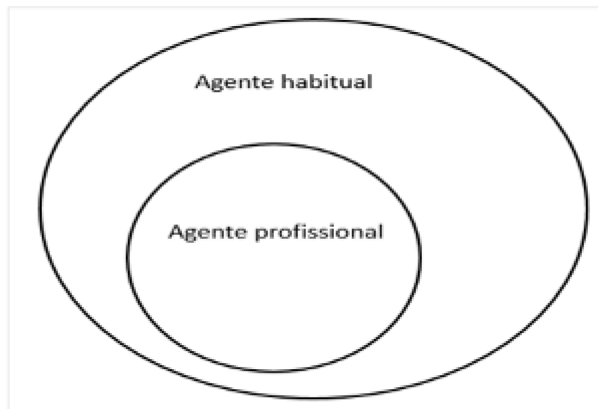
O quinto e último problema destacado por Soledade (2017a) se refere à representação de algumas relações semânticas, como as vistas entre os significados agentivos das construções *X-dor* no português arcaico, que foram abordadas em Soledade (2017b). Lembra a autora que os estudos sobre o referido sufixo têm apontado a polissemia na formação de agentivos, com um consenso na distinção entre agentes profissionais/ocupacionais e agentes habituais/frequentativos, mas uma não unanimidade na inclusão dos agentes experienciadores. Em suma, esses estudos têm abordados os três significados como polissêmicos e independentes, mesmo que ligados por relações de metáfora ou metonímia.

No entendimento de que todo agente habitual possa ser recategorizado como um agente profissional, Soledade (2017b) observa que a categorização como um e não como outro se faz por questões de conceptualização que dependem do uso, da necessidade expressiva dos falantes e de relações sociointeracionais e socioculturais de agentivos em uma comunidade linguística. Com isso, a autora entende que essa distinção que se faz entre as palavras *X-dor*, em nada, está relacionada à herança semântica da base, mas sim às conceptualizações mediadas por comportamentos socioculturais que concebem o agente profissional como aquele que tenha remuneração que lhe garanta subsistência ou aquele que seja dotado de conhecimento específico para exercer tal atividade.

Isso, segundo Soledade (2017b), é dizer que o *corredor* amador/habitual se diferencia do *corredor* profissional, não pela frequência do exercício de *correr*, mas pelo conhecimento teórico-prático do qual o corredor profissional é dotado, o que lhe permite mais eficiência e técnica para que, ocasionalmente, possa ser remunerado e viver economicamente desse exercício, como acontece com os atletas de elite.

Com essa concepção, Soledade (2017b) sugere que a relação entre os agentes habituais e os agentes profissionais envolva sempre um padrão metonímico, seja de PARTE-TODO, seja de CONTINENTE-CONTEÚDO, como pode ser visto na Figura 8.

Figura 8 - Metonímia entre agentes habituais e profissionais.



Fonte: Soledade, 2017b, p. 20

Outra relação metonímica observada por Soledade (2017b), com base nos seus dados de construções *X-dor* no português arcaico, diz respeito às relações entre os significados de agente profissional e de agente experienciador, que, para a autora, fez-se imprescindível destacar, em função da sua expressividade. Sobre esse significado, a autora comenta que,

[...] embora sejam nitidamente distintos dos habituais, o mesmo não se dá em relação ao sentido profissional. Bases verbais de natureza semântica existencial também licenciam a criação de agentes que atuam profissionalmente em relação ao verbo, por exemplo, temos formações do tipo: *animador (de festa)* e *passeador (de cães)*, construídas sobre bases de verbos experienciais. Ao que tudo indica, novamente, percebemos que a atribuição do caráter profissional à agentividade depende de opções de categorização desencadeadas pela necessidade dos indivíduos inseridos em uma dada cultura, em dado momento sócio histórico. Representando simbolicamente essa relação, teríamos, outra vez, uma polissemia desencadeada pela metonímia (parte-todo/ conteúdo/continente) (SOLEDADE, 2017b, pp. 20-21).

Assim como apresentado na Figura 9, em que Soledade (2017b) sugeriu um padrão metonímico PARTE-TODO ou CONTINENTE-CONTEÚDO para explicitar a relação semântica entre os agentes habituais e os agentes profissionais, a Figura 9 trata da mesma forma as relações entre agentes experienciadores e profissionais.



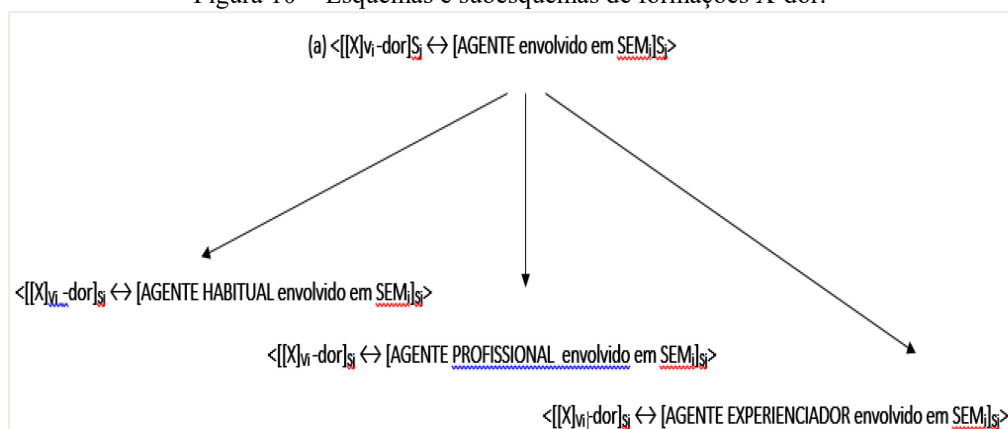
Figura 9 - Metonímia entre agentes experienciadores e profissionais.



Fonte: Soledade, 2017b, p. 21.

Diante da constatação dos padrões metonímicos nessas relações de sentido, Soledade (2017a; 2017b) retoma a formulação proposta por Booij (2010, 2014) e destaca que essa não admite a representação de relações semânticas entre subesquemas, o que fica claro na Figura 10.

Figura 10 - Esquemas e subesquemas de formações X-dor.



Fonte: Soledade, 2017b, p. 9.

No que toca às questões ligadas às propriedades semânticas, concorda-se com Soledade (2017a), na compreensão de que o modelo da MC ainda carece de melhores descrições nesse quesito, uma vez que se mostra ainda vinculado a moldes de representação do gerativismo lexicalista, sendo urgente esse desvencilhar, dada a necessidade de a LC, holística em sua proposição teórico-metodológica, avançar em direção de uma descrição mais complexa da morfologia e do léxico.

É preciso concordar também com Simões Neto e Soledade (2015), ao entenderem que a MC, de fato, tem oferecido soluções interessantes para uma abordagem semântico-cêntrica

para a estruturação do léxico, tendo como meio os esquemas construcionais. Entretanto, esse modelo

ainda não se mostra eficiente no tratamento de aspectos importantes, levantados nas análises aqui desenvolvidas, como flutuação categorial do constructo e, sobretudo, das mais variadas relações semânticas que demandam especificação, como as que se dão entre bases e palavras complexas, entre esquemas e palavras complexas, entre esquemas e subesquemas, entre subesquemas e subesquemas (SIMÕES NETO; SOLEDADE, 2015, p. 168).

## 6. Considerações finais

A abordagem diacrônica costuma ser uma *pedra no sapato* para as teorias linguísticas modernas que, via de regra, se voltam para a análise da língua em seu estado sincrônico, partindo da premissa de que a diacronia, por não ser acessada mentalmente pelos falantes, não deve ser o principal objeto de observação. Nesse sentido, não há substanciais diferença entre teorias morfológicas, como o estruturalismo de Bloomfield, as várias postulações dentro da hipótese lexicalista do gerativismo e a Morfologia Construcional, desenvolvida por Geert Booij, no âmbito da Linguística Cognitiva.

Sobre a Morfologia Construcional, objeto de discussão desse artigo, é preciso reconhecer que, embora a descrição morfológica proposta nesse enquadre teórico, ao privilegiar a semântica na organização do léxico, seja inovadora, ainda se encontra arraigada nos moldes gerativistas anteriores, herdando não só alguns conceitos das formulações de Jackendoff (1975) e Aronoff (1976), mas também lidando ainda com alguns fenômenos que geram problemas de descrição e que podem ser resolvidos, ou pelo menos atenuados, com adequações propostas ao modelo a partir de observações feitas pela abordagem diacrônica.

No artigo que aqui se apresentou, alguns desses problemas foram discutidos com base nas propriedades essenciais dos esquemas construcionais (BOOIJ, 2010; 2014). O primeiro foi o fenômeno da alomorfia, sobre o qual, salientou-se a necessidade de se modalizar a ideia de 'herança completa do corpo fônico' na MC, uma vez que há casos de alomorfia que parecem não demandar duplicação de esquemas no léxico, pois são razoavelmente relacionáveis, como é o caso das construções *X-airo* e *X-ário* no português arcaico.

As questões relacionadas às categorias lexicais do *input* e do *output* foram também discutidas nesse trabalho. Sobre o *input*, destacou-se o fato de a MC, por ser uma teoria voltada para o *output*, abre mão da Hipótese da Base Unitária, da Hipótese da Base Palavra e das Regras de Truncamento, vistas em Aronoff (1976). Logo, as palavras complexas cujo *input* não são

formas livres nas línguas deixam de ser um problema potencial para Booij (2010). Junto a isso, observou-se que, em muitos desses casos, essas bases podem ser recuperadas diacronicamente e se tornarem passíveis de análise. Em relação ao *output*, viu-se que a MC mantém a ideia do Produto Categorial Único. No entanto, assim como acontecia no modelo gerativista, isso gera um problema para as classes fronteiriças de substantivo e adjetivo no português. Por isso, sugeriu-se retomar a proposta de Basílio (1980, 1981) que trabalha com um *output* macrocategorial nesses casos, a fim de evitar duplicações no léxico.

Por fim, quanto à semântica no esquema, ressaltou-se a urgência de o modelo aprimorar as formulações dos esquemas, a fim de dar conta das relações semânticas que acontecem entre esquemas e subesquemas, esquemas e esquemas e subesquemas e subesquemas. Nesse sentido, seria necessário que a MC se conectasse mais contundentemente com outras formulações teóricas da LC, com o intuito de fomentar discussões sobre relações analógicas, metafóricas e metonímicas entre os significados.

Diante do que foi exposto, espera-se que a discussão aqui empreendida contribua com o aprimoramento desse modelo. Mais estudos são necessários.

## Referências

- ARONOFF, M. **Word formation in generative grammar**. Cambridge: Mit Press, 1976.
- BASÍLIO, M. O papel da metonímia na morfologia lexical. In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 9, pp. 99-117, 2011.
- BASÍLIO, M. O fator semântico na fluidez substantivo/adjetivo em português. IN: HEYE, J. (Org.). **Flores verbais**. Rio de Janeiro: 34/Nova Fronteira, 1995, p. 177-192.
- BASÍLIO, M. Re-estudo de agentivos. **Comunicação apresentada no VI Encontro Nacional de Linguística**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1981.
- BASÍLIO, M. **Estruturas lexicais do português: uma abordagem gerativa**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BLANK, A. Polysemy in the lexicon and in discourse. Polysemy. In: NERLICH, B.; TODD, Z.; HERMAN, V.; CLARKE, D.D. (Eds). **Flexible patterns of meaning in mind and in language**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2003, pp. 267-296. <https://doi.org/10.1515/9783110895698.267>
- BOOIJ, G. Inheritance and motivation in Construction Morphology. In: GISBORNE, N.; HIPPISEY, A. (Eds). **Defaults in morphological theory**. Oxford: Oxford University Press, 2014, p. 1-29 [to appear]. Disponível em:

<https://geertbooij.files.wordpress.com/2014/02/booij-2015-inheritance-issues-in-construction-morphology-feb-2014.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

BOOIJ, G. **Construction Morphology**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

BOTELHO, L. S. Uma abordagem sociocognitiva das construções agentivas em X-eiro. In: MIRANDA, N. S.; SALOMÃO, M. M. (Orgs). **Construções do português do Brasil: da gramática ao discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, pp. 178-201.

CÂMARA JR., J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

CASTILHO, A. de. Análise multissistêmica da sentença matriz. In: PAIVA, V. L. M. de O. e; NASCIMENTO, M. do. (Orgs.). **Sistemas adaptativos complexos**. São Paulo: Pontes, 2011, p. 35-60.

CASTILHO, A. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, C. C. C. da. **A parassíntese em português: as relações entre cultura, léxico e frequência na linguística cognitiva**. 2012. 234 f. Dissertação (Mestrado em Letras) — Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ELSON, B.; PICKETT, V. **Introdução à Morfologia e à Sintaxe**. Tradução de Aryon Rodrigues e outros. Petrópolis: Vozes, 1973.

GOLDBERG, A. E. **Constructions: a construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

GONÇALVES, C. A. V. **Morfologia Construcional: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016.

GONÇALVES, C. A. V.; ALMEIDA, M. L. Morfologia Construcional: principais ideias, aplicação ao português e extensões necessárias. **Alfa**. São Paulo, 58 (1), p. 165-193, 2014.

JACKENDOFF, R. **The architecture of the language faculty**. Cambridge Mass.: MIT Press, 1997.

JACKENDOFF, R. Morphological and semantic regularities in the lexicon. **Language**, vol. 51, n° 3, p. 639-671, 1975. <https://doi.org/10.2307/412891>

MARINHO, M. A. F. **Questões acerca das formações X-eiro do português do Brasil**. 2004. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

PINKER, S. **Words and rules**. New York: Basic Books, 1999.

PLAG, I. Syntactic category information and the semantics of derivational morphological rules. **Folia Linguistica**, n 38, p. 193-225, 2004. <https://doi.org/10.1515/flin.2004.38.3-4.193>

RIO-TORTO, G. M. **Morfologia derivacional: Teoria e aplicação ao português**. Porto: Porto Editora, 1998.

SAID ALI, M. **Gramática histórica da língua portuguesa**. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SIMÕES NETO, N. A. **Um enfoque construcional sobre as formas X-eir-: da origem latina ao português arcaico**. 2016. 655 p. 2 tomos. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SIMÕES NETO, N. A.; SOLEDADE, J. Um enfoque da Morfologia Construcional sobre as formações X-ário no português arcaico. **Pontos de interrogação**, v. 4, n. 2, p. 143-171, 2015.

SOLEDADE, J. Por uma abordagem cognitiva da morfologia: revisando a morfologia construcional. In: DOMINGUES ALMEIDA, A. A.; SANTANA DOS SANTOS, E. **Livro do I CISCOG – Congresso Ibero-americano de Semântica Cognitiva**. 2017a. [no prelo], p. 1-31.

SOLEDADE, J. De pecadores a sabedores: agentes de –dor no Livro das Aves. In: DOMINGUES ALMEIDA, A. A.; LOPES, M. dos S. **Livro em homenagem aos 50 anos da edição do Livro das Aves**. 2017b. [no prelo], p. 1-25.

SOLEDADE, J. Experimentando esquemas: um olhar sobre a polissemia das formações [[X – EIR]<sub>N</sub>] no português arcaico. **Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários** do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, número especial, p. 83-111, 2013.

SOLEDADE, J. **Semântica morfolexical: contribuições para a descrição do paradigma sufixal do português arcaico**. 2005. 575 f. 2 tomos. Tese de Doutorado em Letras, área de Linguística Histórica. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

VALENZUELA, J.; IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; HILFERTY, J. La Semántica Cognitiva. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; VALENZUELA, J. (Eds). **Linguística Cognitiva**. Barcelona: Anthropos, 2012, p.34-60.

Artigo recebido em: 11.12.2016

Artigo aprovado em: 26.01.2017

## Uma distinção entre entidades e unidades linguísticas: implicações para o método em Linguística

### A distinction between linguistic entities and units: implications for the method in Linguistics

Cármem Agustini\*  
Flávia Santos da Silva\*\*

---

**RESUMO:** No presente artigo, buscamos problematizar, a partir de uma leitura do *Cours de Linguistique Générale*, de Ferdinand de Saussure, a distinção conceitual entre entidade e unidade linguísticas. Embora essa distinção possa parecer irrelevante, ela não o é; ao contrário, ela pode contribuir para ressignificar algumas leituras do *Cours* e, assim, redimensionar o discurso da Linguística sobre ele. É preciso, então, (re)visitá-las para não reduzi-las a uma mera sinonímia. Estudá-las pode ser uma forma de dar densidade às afirmações de que não há, no Saussure do *Cours*, o tão propalado expurgo do sujeito-falante. Pensar essa distinção no espaço do presente artigo é uma forma de dar a ver que as unidades da língua estão em função da produção da fala e do sujeito-falante que as delimita no mo(vi)mento de significação. Para melhor explicarmos a distinção entre os dois conceitos, analisamos algumas manifestações da linguagem, como propaganda, piada, notícia e provérbio, a fim de evidenciar o modo como o sujeito-falante delimita uma entidade concreta em unidade linguística. Assim procedendo, demonstramos que essa distinção conceitual está na base do método linguístico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Entidade. Unidade. Sintagma. Sujeito-falante.

**ABSTRACT:** This article discusses the conceptual distinction between linguistic entities and language units, having as a starting point the *Cours de Linguistique Générale*, by Ferdinand de Saussure. Although this distinction may seem irrelevant, it is not; on the contrary, it can contribute to change some discourses supported by Linguistics on this topic. It is important to redefine them not to take them as synonyms. Besides, rethinking misinterpretations about this book will possibly reinforce the very fact that Saussure does not expurgate the speaking subject from his reflections. Thus, making the distinction between linguistic entities and language units allows us to show that language units exist and are necessarily related to the production of speech. It is up to the subject to delimit such language units in the process of signification. In order to show the distinction between the two concepts, we analyze some manifestations of language, such as advertising, jokes, news and sayings. This analysis makes it clear how the subject delimits a concrete entity into a linguistic unit in order to demonstrate that this distinction is on the base of a linguistic method.

**KEYWORDS:** Entity. Unit. Syntagm. Speaking-subject.

---

---

\* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professora no Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

\*\* Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

## 1. Palavras iniciais

A despeito de todas as polêmicas que o envolvem, o *Cours de Linguistique Générale* (doravante CLG), de Ferdinand de Saussure, é uma obra fundamental para a Linguística Moderna. Daí advém o interesse sempre renovado por ele. Embora haja muitos trabalhos sobre diversos aspectos nele abordados, ainda há muito por analisar da história de suas ideias linguísticas. É nessa perspectiva que o presente texto lança mais um olhar sobre o CLG, especificamente sobre a distinção entre entidades e unidades linguísticas, de modo a compreender e explicitar como essa distinção impacta o método linguístico fundado por Saussure.

É inegável que uma grande preocupação de Saussure refere-se à concepção de língua e à natureza de sua unidade. Diferentemente de outras ciências que possuem um objeto bem definido, o objeto da Linguística mostra-se irreduzível à sua posituação, isto é, à substancialização que o torne uno. Ele é de natureza paradoxal. Marcado pela contradição, é, ao mesmo tempo, existente e inexistente, concreto e abstrato. A língua não existe em si e por si; ela está na fala e da fala depende. No entanto, somente há fala porque há língua. A língua em si e por si é uma abstração, no sentido de que não é uma substância; na fala, sua existência é marcada pelas coerções que ela imprime no sujeito-falante em condição de discurso, o que resulta em seu caráter concreto. Assim, considerando sua natureza paradoxal, buscamos explorar esse aspecto em função de uma distinção entre entidades e unidades linguísticas. Para tanto, analisamos detidamente os capítulos dois e três da segunda parte do CLG e, na sequência, jogamos com as unidades contidas em algumas manifestações da linguagem, a fim de dar conta deste jogo em uma análise metódica.

Nosso objetivo, portanto, é demonstrar o aspecto relacional da língua em Saussure e, procedendo dessa forma, evidenciar seu impacto sobre o método saussuriano de análise. Essa demonstração, além de desqualificar a tão propalada afirmação de que Saussure teria expurgado o sujeito-falante e o sentido de sua Linguística, também revigora o modo de ler as dicotomias saussurianas, uma vez que elas são postas em relação de interdependência e, em decorrência, de funcionamento conjunto. Esse é um dos modos possíveis de ressignificar as leituras do CLG e contribuir para a projeção de outros discursos da Linguística sobre a linguística de Saussure.



## 2. Abrindo um capítulo no CLG: a delimitação das unidades na Linguística

Nos capítulos dois e três da segunda parte do CLG, Saussure dedica-se a diferenciar entidades e unidades linguísticas; no final do segundo capítulo, há a afirmação de que parece não haver diferença entre esses dois conceitos – a noção de entidade parece confundir-se com a de unidade e vice-versa. Por esse motivo, partimos da problemática do CLG em que Saussure deixa exposta a dificuldade na delimitação dessas duas noções, para compreendermos sua relação com outros mecanismos da língua, a saber: o valor e a realidade linguística, e o seu papel para a linguística sincrônica. Assim, “quer se procure determinar a unidade, a realidade, a entidade concreta ou o valor, isso remeterá sempre a colocar a mesma questão central que domina toda a linguística estática” (SAUSSURE, 1964, p. 154)<sup>1</sup>. Essa questão refere-se a saber se o signo é uma entidade ou uma unidade linguística, o que, para Saussure, permanece como uma questão a investigar, dado que, ao limitar a unidade, não se consegue delimitar a entidade e vice-versa. Para Saussure, não foram encontrados critérios adequados o suficiente para esclarecer essa questão.

Tanto é que ele afirma que “Não podemos dizer que jamais sejamos colocados diante deste problema central, nem que tenhamos compreendido seu alcance e dificuldade; em matéria de língua, sempre nos contentamos em operar sobre unidades mal definidas” (SAUSSURE, 1964, p. 154)<sup>2</sup>. Se a noção de unidade está mal definida, a de entidade também está e, por conseguinte, a de signo linguístico. Sendo esta uma noção reunida na noção de língua, que é o objeto da Linguística, refletir sobre essas definições torna-se um imperativo, posto que revela a maneira mesma como o linguista faz seus cortes nas porções de língua de que dispõe.

Para empreender essa discussão, estudamos os capítulos dois e três do apartado sobre Linguística Sincrônica do CLG na edição crítica de Rudolf Engler<sup>3</sup>, a fim de abordar esse problema também a partir da perspectiva dos cadernos dos alunos de Saussure, os quais podem (re)velar conceituações importantes para a teorização da distinção entre entidade e unidade linguísticas. Em seguida, analisamos recortes de manifestações da linguagem, em Língua

---

<sup>1</sup> Tradução nossa de: “que l’on cherche à déterminer l’unité, la réalité, l’entité concrète ou la valeur, cela reviendra toujours à poser la même question centrale qui domine toute la linguistique statique”. Todas as traduções encontradas neste artigo são nossas.

<sup>2</sup> “on ne peut pas dire qu’on se soit jamais placé devant ce problème central, ni qu’on ait compris la portée et la difficulté; en matière de langue on s’est toujours contenté d’opérer sur des unités mal définies”.

<sup>3</sup> As traduções que apresentamos da obra crítica de Engler são nossas, uma vez que essa obra ainda não foi traduzida para o português.

Portuguesa, a fim de, por meio do emprego da língua, extrair uma compreensão sobre o funcionamento das unidades linguísticas.

## 2.1. As unidades concretas da língua

No segundo capítulo, “Les entités concrètes de la langue”, do apartado sobre Linguística Sincrônica, Saussure (1964, p. 144) afirma que os signos podem ser tidos como entidades concretas porque são reais, porque existem de fato na língua, não advindo de uma mera abstração dos linguistas. Para diferenciar a abstração da concretude, esse autor postula a seguinte propriedade dos signos: eles são entidades concretas porque só existem pela associação do significado com o significante – o significante sozinho é matéria de estudo da Fisiologia, por isso, abstrato para a Linguística; o significado em si é objeto da Psicologia, sendo assim, isolado, também abstrato para a Linguística.

No caderno dos alunos, por exemplo, no de Sechehaye, há a colocação de que a abstração, na verdade, seria uma falsificação do signo: “Se tomarmos somente uma das partes, falsificamos a entidade: fizemos uma abstração” (SAUSSURE apud ENGLER, 1989, p. 231)<sup>4</sup>, isto é, o isolamento de um dos componentes do signo produz a negação de sua existência. Por exemplo, as sílabas, elas mesmas, não são linguísticas, uma vez que são apenas porções isoladas do significante. No caderno de Caille, há inclusive a seguinte advertência: “Não fazer divisão silábica!” (SAUSSURE apud ENGLER, 1989, p. 232)<sup>5</sup>, isto é, a separação silábica é pura abstração. Por conseguinte, o linguista não deveria tomar esse procedimento para tratar de unidades linguísticas. Apenas uma porção de cadeia acústica relacionada a um significado pode ser tomada pelo linguista como concreta; portanto, como linguística.

Por isso, Saussure (1964, p. 65) utiliza a metáfora de que, da mesma forma que o hidrogênio e o oxigênio, isoladamente, não formam água, significante e significado tomados separadamente também não formam signo. Consequentemente, o significado é apenas a qualidade de uma matéria fônica, o que a torna um significante, e o significante é apenas uma qualidade de um conceito, o que o torna um significado (cf. SAUSSURE apud ENGLER, 1989, p. 233). Não há substancialização nem um *a priori* o do qual o linguista pudesse servir-se para empreender suas análises.

---

<sup>4</sup>“si on ne prend qu’une des parties, on falsifie l’entité: on a fait une abstraction”.

<sup>5</sup>“ne pas trancher par syllabes!”.

Dessa maneira, é possível equiparar a noção de “entidade concreta” à noção de “signo”. Mais adiante, Saussure explica que a noção de “entidade concreta” pode equivaler à noção de “unidade” na medida em que consideremos que um signo só pode determinar-se na cadeia fônica quando é delimitado. Isso porque essa cadeia é linear e, por sê-lo, não oferece entidades delimitadas *a priori*; mas, antes, uma fita contínua, cuja materialidade não oferece as divisões entre as entidades.

Para tal, é necessário fazer apelo às significações: “Mas, quando sabemos qual sentido e qual papel se deve atribuir a cada parte da cadeia, então podemos ver essas partes destacarem-se umas das outras, e a fita amorfa recortar-se em fragmentos; ora, essa análise nada tem de material” (SAUSSURE, 1964, p. 145)<sup>6</sup>. É interessante notar que, no caderno dos alunos, aparece, além da consideração da significação, a operação positiva ou de aplicação da atenção, o que permite ao sujeito-falante estabelecer as divisões na cadeia fônica por meio das ideias ou conceitos que ele mesmo atribui a essa cadeia (cf. SAUSSURE apud ENGLER, 1989, p. 235).

A significação seria, pois, a atribuição de sentido que o sujeito-falante imprime à cadeia fônica, fazendo com que as entidades concretas tornem-se entidades delimitadas ou unidades. Destacamos que o termo “sujeito-falante” é do próprio Saussure (cf. SAUSSURE, 1989, p. 41). O sentido não é, pois, fruto de uma subjetividade solipsista. O sujeito-falante não atribui sentido por ele mesmo, até mesmo porque só se é sujeito na e pela linguagem; por conseguinte, o sentido é histórico e relacional; é na relação que ele é atribuído. Por esse motivo, o linguista não pode ver tudo o que está na língua – sua visão é sempre parcelar.

A língua não atribui nada à cadeia fônica; por isso, a delimitação das entidades não é material, mas, antes, psíquica. Com isso, vemos que entidade concreta é o mesmo que signo, mas como “a língua não se apresenta como um conjunto de signos delimitados *a priori*” (SAUSSURE, 1964, p. 146)<sup>7</sup>, ele só se torna uma unidade quando o sujeito-falante faz a delimitação. Isso porque, na massa das entidades concretas, não há ponto de delimitação (cf. SAUSSURE apud ENGLER, 1989, p. 234) – é o sujeito-falante que faz esses “pontos”.

No caderno de Joseph, vemos que a consequência disso é que “não recortamos, cortamos. A delimitação terá por resultado a constituição de elos de mesma dimensão”

---

<sup>6</sup> “mais quand nous savons quel sens et quel rôle il faut attribuer à chaque partie de la chaîne, alors nous voyons ces parties se détacher les unes des autres, et le ruban amorphe se découper en fragments; or cette analyse n’a rien de matériel”.

<sup>7</sup> “la langue ne se présente pas comme un ensemble de signes délimités d’avance”.

(SAUSSURE apud ENGLER, 1989, p. 236)<sup>8</sup>, isto é, como a cadeia é uma corrente contínua e dupla, o sujeito-falante corta (“coupe”), e não recorta (“découpe”) a cadeia. O recorte implica a obtenção de elos da corrente funcionando em dimensões diferentes; o corte, em uma mesma dimensão. Assim, o sujeito-falante, para delimitar as entidades, corta a cadeia porque ela se desenrola em uma só dimensão, dado que os signos da língua não se sobrepõem como no sistema pictórico, por exemplo.

Por conseguinte, o método que o sujeito-falante se utiliza para fazer essa delimitação consiste em ele servir-se da fala para representar a língua e cortá-la na corrente contínua e dupla, composta pela cadeia dos significados e dos significantes. Decorre disso que, se esse sujeito é linguista, ele tem participação como falante na própria análise que realiza. Essa análise não é parcial porque surge, necessariamente, como efeito de como esse linguista opera o corte em uma determinada porção de língua.

Do conhecido exemplo “sižlaprã”, Saussure (1964, p. 146) explica que o sentido permite fazer a divisão em “si je la prends” ou em “si je l’apprends”. Isto é, o sentido viabiliza ao sujeito-falante associar um determinado significante a um significado. A partir da porção individual que ele possui da língua, a fala, ele se coloca na língua, representando-a por duas linhas paralelas, e, assim acontecendo, faz a delimitação. O sentido é o conceito que está para a fala. O significado, o conceito que está para a língua. A significação, a atribuição de sentido à língua. Como posto no caderno de Gautier (cf. SAUSSURE apud ENGLER, 1989, p. 239), sem a significação, não é possível fazer com que as entidades concretas da língua se tornem entidades delimitadas na fala, ou seja, unidades linguísticas.

A diferenciação entre corte e recorte, a partir do caderno de Constantin, é posta da seguinte maneira: “Não estou na situação de uma pessoa a quem se daria folha de papel e tesoura e que se convidaria a recortar - mas é como se se apresentasse a nós um fio que só há para cortar” (SAUSSURE apud ENGLER, 1989, p. 236)<sup>9</sup>. Em francês, “couper” pode ter o sentido de “dividir algo, parti-lo com um instrumento de corte” (COUPER. In: JEUGE-MAYNART, 2012, não paginado)<sup>10</sup> e “découper” de “dividir fazendo partições, separando” (DÉCOUPER. In: JEUGE-MAYNART, 2012, não paginado)<sup>11</sup>. Como o corte implica partilha e o recorte,

<sup>8</sup> “on ne découpe pas, on coupe. La délimitation aura pour résultat la constitution de chaînons de même dimension”.

<sup>9</sup> “par conséquent, je ne suis pas dans la situation d’une personne à qui on donnerait feuille de papier et ciseaux et qu’on inviterait à découper – mais c’est comme si on nous présentait un fil qu’il n’y a qu’à couper”.

<sup>10</sup> “diviser quelque chose, le partager avec un instrument tranchant”.

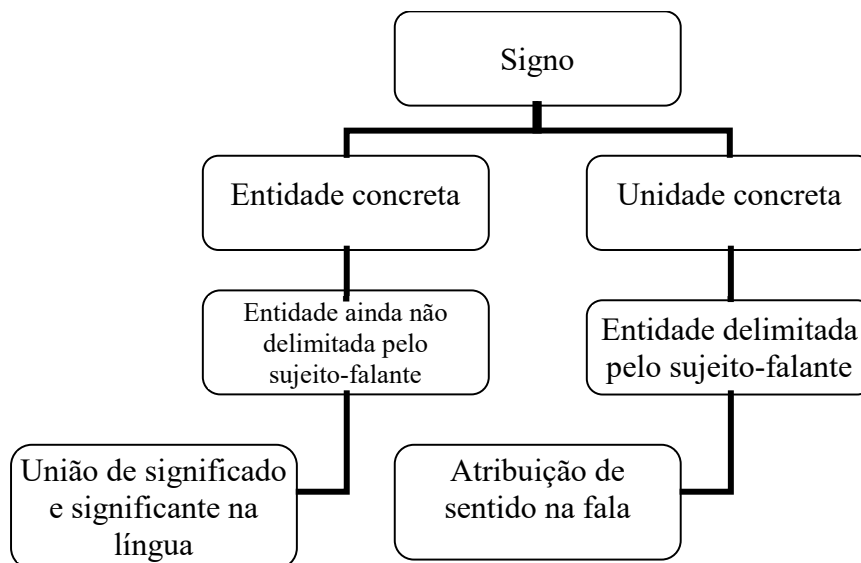
<sup>11</sup> “diviser en cloisonnant, en séparant”.

compartimento, o instrumento de que o linguista se serve para fazer a delimitação é a significação, não para atribuir um sentido que seja só dele, mas para propiciar que o interlocutor partilhe dessa significação. Assim sendo, a fala é uma porção individual da língua na medida em que é a parcela de língua que o sujeito-falante significa a fim de socializá-la.

Por isso, ainda no capítulo do CLG que estamos estudando, para Saussure, a fala é “considerada como documento da língua” (SAUSSURE, 1964, p. 146)<sup>12</sup>, ou melhor, a porção individual da língua não é meramente uma parte estática estocada no cérebro de um sujeito-falante, mas, sobretudo, o documento que ele utiliza para organizar tanto a massa amorfa de ideias quanto a massa amorfa de sons. Por ser documento, essa organização se dá de maneira socializável.

A língua é composta por entidades concretas ou signos. Quando esses são delimitados pelo sujeito-falante, eles se tornam entidades delimitadas ou unidades concretas. Assim, a primeira dificuldade é que a noção de unidade concreta, na frase, não corresponde necessariamente à de palavra. Vejamos o esquema:

**Figura 1** — Diferença entre entidade e unidade.



Fonte: as autoras.

Com esse esquema, mostramos que a noção de entidade concreta é diferente da de unidade concreta, uma vez que esta já seria a entidade concreta delimitada na e pela fala. O signo funciona como entidade concreta quando ainda não passou pela delimitação que o próprio

<sup>12</sup> “envisagée comme document de langue”.

sujeito-falante faz no e pelo uso da língua. E ele funciona como unidade concreta quando há essa delimitação. Considerando o aspecto social do documento de língua que subsidia o corte da cadeia, é oportuno afirmar que, se a repetição é função do funcionamento da língua, esse corte, na verdade, é sempre-já um re-corte, porque é necessário que haja a estabilização do linguístico e, em decorrência, a estabilização de sentido.

Por isso, é preciso pensar a noção de corte na relação com o processo de estabilização das unidades linguísticas, os signos. Isso faz com que o corte que o linguista opera para interpretar uma porção de língua seja um re-corte, porque corta a cadeia de acordo com seu documento de língua, não partindo simplesmente de lugar algum.

Esse documento de língua lhe fornece as associações possíveis. O sujeito-falante não corta a cadeia a partir do nada; daí o corte ser, com efeito, um re-corte. A noção de re-corte não implica a de recortar. Ao contrário, re-cortar, grafado com hífen, sinaliza que o sujeito-falante não está fora das determinações da língua e de sua ordem própria. Essa subserviência do sujeito-falante à ordem própria da língua promove implicações na fala, abrindo, inclusive, a possibilidade de re-cortes diversos. Assim, por ser a unidade linguística delimitada na e pela fala, o corte apresenta muitas dificuldades. A esse respeito, Saussure questiona-se:

Desde que queiramos assimilar as unidades concretas em palavras, encontramos-nos em face de um dilema: ou ignorar a relação, embora evidente, que une ‘cheval’ a ‘chevaux’, ‘mwa’ a ‘mwaz’ etc. e dizer que são palavras diferentes, ou, no lugar de unidades concretas, contentarmo-nos com a abstração que reúne as diversas formas da mesma palavra. É necessário procurar a unidade concreta para além da palavra. (SAUSSURE, 1964, p. 147-148)<sup>13</sup>

Entre “cheval” e “chevaux”, podemos pensar que não se tratam da mesma unidade concreta, mas de palavras diferentes, por se apresentarem sob uma forma diversa – singular e plural – ou considerar que sejam a mesma unidade e a mesma palavra, ainda que sob uma forma diversa. O mesmo ocorre com *mwa*, “*mois*”, em “le mois de décembre”; e *mwaz*, “*mois*”, em “un mois après”. Em “le mois de décembre”, o “s” de “*mois*” não é pronunciado, ao passo que, em “un mois après”, ele é pronunciado de maneira sonora. A questão é saber se o fato de a

---

<sup>13</sup> “Dès qu’on veut assimiler les unités concrètes à des mots, on se trouve en face d’un dilemme: ou bien ignorer la relation, pourtant évidente, qui unit *cheval* à *chevaux*, *mwa* à *mwaz* etc., et dire que ce sont des mots différents, - ou bien, au lieu d’unités concrètes, se contenter de l’abstraction qui réunit les diverses formes du même mot. Il faut chercher l’unité concrète ailleurs que dans le mot”.

unidade ser pronunciada de maneira diferente faz com que ela se torne outra palavra. Sabemos, por exemplo, que “forma”, pronunciado como “o” fechado pode ter o sentido de “molde”, ao passo que, se pronunciado com “o” aberto, pode ter sentido de “formato”.

Sem ter como resolver esse impasse, Saussure (1964, p. 148) postula ser necessário considerar a unidade como algo que está para além da palavra. Em primeiro lugar, porque muitas palavras podem ser tidas como unidades complexas por serem compostas por subunidades – sufixo, prefixo e radical. Assim, “palavra” e “unidade” não é o mesmo, uma vez que a palavra pode ser formada por várias subunidades, isto é, a noção de unidade faria parte daquilo que compõe uma palavra. Em segundo lugar, porque há unidades maiores em extensão que as palavras, por exemplo, o composto “porta-chave” seria uma unidade formada por duas palavras; a locução “não há de quê”, uma unidade formada por quatro palavras; a forma flexional “tinha ido”, uma unidade com duas palavras.

De todos os modos, é necessário considerar que a unidade “acarreta, imediatamente, uma combinação de unidades” (SAUSSURE apud ENGLER, 1989, p. 239)<sup>14</sup>, isto é, a unidade está além da palavra porque ela sempre é delimitada na relação com outras unidades. Uma mesma palavra pode tornar-se outra unidade por estar em combinação com unidades diferentes. O problema é saber se o que torna uma palavra uma unidade diferente é a cadeia acústica ou a cadeia de conceitos.

A segunda dificuldade é que a noção de unidade concreta poderia corresponder à de frase, o que Saussure já descarta de antemão: “mas, primeiramente, até que ponto a frase pertence à língua? Se ela provém da fala, não será possível a ela passar por unidade linguística. Admitamos, entretanto, que essa dificuldade seja retirada” (SAUSSURE, 1964, p. 148)<sup>15</sup>. Como a frase pertence à fala, ela não pode ser uma unidade concreta.

O problema que permanece é o fato de que o signo não se apresenta como unidade concreta de antemão ao sujeito-falante, seja ele um leigo ou um linguista. Assim, na Linguística, torna-se difícil delimitar a unidade que lhe é objeto de estudo. Isso porque:

A língua apresenta, então, essa característica estranha e impressionante de não oferecer entidades perceptíveis de antemão, sem que possamos duvidar, porém, que elas existam e que é seu jogo que a constitui. Isso é, sem dúvida,

---

<sup>14</sup>“entraîne tout de suite une combinaison d’unités”.

<sup>15</sup>“mais d’abord jusqu’à quel point la phrase appartient-elle à la langue? Si elle relève de la parole, elle ne saurait passer pour l’unité linguistique. Admettons cependant que cette difficulté soit écartée”.



um traço que distingue a língua de todas as outras instituições semiológicas. (SAUSSURE, 1964, p. 149)<sup>16</sup>

Saussure termina o segundo capítulo com a confissão de que, embora o signo seja uma entidade concreta, ele não é delimitado *a priori*, o que leva ao fato de que estudá-lo como unidade concreta se torna uma tarefa muito difícil devido a todos os problemas com que o linguista se depara para definir sua natureza, a saber: (i) como o linguista delimita a unidade a partir da significação? (ii) a unidade equivale ou não à palavra? (iii) se a unidade é o signo delimitado, a noção de signo corresponderia à de palavra?

## 2.2. Identidades, realidades, valores

O terceiro capítulo, “Identités, réalités, valeurs”, começa com a constatação de que qualquer noção que seja postulada em Linguística Sincrônica depende diretamente da definição atribuída à noção de unidade e, por conseguinte, de entidade. Por esse motivo, esse capítulo é dividido em três itens, introduzidos por perguntas, a fim de fazer pensar a importância da definição de unidade para o desenvolvimento das concepções de identidade, realidade e valor funcionando na sincronia.

A identidade torna-se um problema porque toca a diferença entre entidades e unidades. Para explicar isso, Saussure (1966, p. 151-152) utiliza as metáforas do trem, da rua e do casaco. O que faz com que reconheçamos que o trem que passa hoje às 8h45 foi o mesmo que passou ontem é, de maneira geral, sua hora de partida e seu itinerário. Uma rua pode ser reconhecida como a mesma ainda depois de ter passado por uma reconstrução: isso por sua localização e pelas condições sociais que a permeiam. Em ambos os casos, há algo que não é puramente material e que permite identificar o trem e a rua. Esse algo são todas as circunstâncias que os distinguem dos outros trens e das outras ruas. Essas circunstâncias, por exemplo, o itinerário, a localização, os horários, embora se realizem materialmente, não são elas mesmas materiais, dado que não há nada de intrinsecamente material na localização de uma rua que faz com que ela seja encontrada – se essa localização não estiver em relação com outras localizações, não é possível encontrar a rua. É a diferença que postula a identidade nos dois casos.

---

<sup>16</sup> “La langue présente donc ce caractère étrange et frappant de ne pas offrir d’entités perceptibles de prime abord, sans qu’on puisse douter cependant qu’elles existent et que c’est leur jeu qui la constitue. C’est là sans doute un trait qui la distingue de toutes les autres institutions sémiologiques”.

Agora, na ocorrência de um casaco ser roubado de alguém, qualquer outro que ele venha a comprar para substituí-lo, não será o mesmo que foi roubado. Isso porque o casaco possui propriedades materiais intrínsecas, por exemplo, a cor, o tipo de corte, a marca, entre outros, que fazem com que uma unidade material não possa ter sua identidade reconhecida em outra unidade, ainda que tivessem sido produzidas em série. Por conseguinte, Saussure explana que a identidade linguística se assemelha mais à situação do trem e da rua, uma vez que não são as propriedades intrínsecas das entidades concretas, mas é a oposição das unidades concretas que faz com que um signo possa ser identificado como o mesmo numa circunstância diferente:

Mas a identidade linguística não é a do casaco, mas a do trem expresso e da rua. A cada vez que emprego a palavra ‘Messieurs’, eu renovo a matéria da identidade linguística: é um novo ato fônico e um novo ato psicológico. A ligação entre os dois empregos da mesma palavra não repousa nem sobre a identidade material, nem sobre a exata similitude do sentido, mas sobre os elementos que será necessário pesquisar e que farão tocar a natureza verdadeira das unidades linguísticas. (SAUSSURE, 1964, p. 152)<sup>17</sup>

O signo não possui propriedade intrínseca que o faça ser identificado em circunstâncias as mais diversas. Cada vez que o sujeito-falante delimita uma entidade, ele faz com que ela se torne uma nova unidade, embora se possa reconhecer nesta a mesma entidade. Isso faz com que, no exercício da Linguística, uma análise seja sempre uma nova análise. Da mesma maneira que o trem é reconhecido como o mesmo devido ao seu horário de partida e ao seu itinerário, conquanto no sábado a ferroviária disponibilize um trem amarelo e, no domingo, um vermelho, a unidade é reconhecida como a mesma entidade devido ao fato de as entidades se oporem na língua, permitindo que essa entidade seja o que as outras entidades não são.

Isso se dá justamente porque, embora o corte permita que o sujeito-falante faça a delimitação de uma “nova” unidade, essa unidade é sempre decorrência da estabilização de sentidos na língua. Com efeito, o sujeito-falante, na verdade, corta de novo (re-corta) as entidades em unidades. Assim, na fala, a unidade *Messieurs*, mesmo com um sentido ou uma entonação/sotaque diferente, terá identidade com a entidade *Messieurs* pela maneira como é negada, oposta e diferenciada na língua. Como a fala é heterogênea, é inclusive impossível

---

<sup>17</sup> “Mais l’identité linguistique n’est pas celle de l’habit, c’est celle de l’express et de la rue. Chaque fois que j’emploie le mot *Messieurs*, j’en renouvelle la matière; c’est un nouvel acte phonique et un nouvel acte psychologique. Le lien entre les deux emplois du même mot ne repose ni sur l’identité matérielle, ni sur l’exacte similitude des sens, mais sur des éléments qu’il faudra rechercher et qui feront toucher de très près à la nature véritable des unités linguistiques”.

*Messieurs* ser realizada como unidade sempre com o mesmo sentido, o mesmo sotaque ou entonação. Entretanto, como entidade, *Messieurs* estará envolvida por uma rede de relações tal que o significante e o significado sejam reconhecidos nas diversas realizações da unidade *Messieurs*.

Sobre essas questões, façamos duas ressalvas. Em primeiro lugar, não é a fala que faz a realização material da unidade, mas a vocalização. A fala permite que a unidade seja oralizada com este ou aquele sotaque/entonação, mas não é ela mesma essa oralização. Além do mais, a fala permite que o sujeito-falante atribua sentido(s) ao signo, mas não é ela mesma essa atribuição de sentido, já que, como vimos, isso é a significação. Em segundo lugar, não nos iludamos com que a identidade sincrônica reforce a dicotomia língua e fala. Na verdade, a identidade sincrônica chama a atenção para a tricotomia língua, fala e linguagem. Sem a linguagem, não haveria identidade. É a linguagem que permite estabelecer um ponto de contato entre as relações opositivas em torno da entidade, na língua, e os diversos tipos de realizações da unidade, na fala, dado que ela se constitui por língua e fala.

Em direção à segunda noção que toca a diferenciação entre entidades e unidades, passemos à de realidade linguística, a qual se refere às partes do discurso ou, mais propriamente, à classificação da natureza dos signos linguísticos. Sobre isso, Saussure (1964, p. 152) questiona-se se podemos nos limitar em classificar os signos segundo as categorias forjadas pelos gramáticos, a saber, substantivo, adjetivo, preposição, entre outros. Para tal, ele vale-se da metáfora do globo terrestre: os graus de latitude e longitude não estão postos *a priori* no globo, mas, antes, são forjados a partir de princípios que advêm de convenções que estão fora do orbe, enquanto matéria de elementos químicos, para organizar o tempo e o espaço que o próprio homem inventou. Assim, Saussure problematiza o fato de que as classificações gramaticais não são condicionadas pelo sistema linguístico, mas por convenções extralinguísticas. Isso faz com que a racionalização que a gramática intenta seja irracional e puramente ilusória.

O fato de a língua ser um sistema de entidades relativo-opositivas faz com que estas estejam constantemente se diferenciando, não podendo, portanto, ser sempre enquadradas em um mesmo tipo de classificação. Apropriando-nos do exemplo de Saussure, em “Essas luvas são baratas” (SAUSSURE, 1964, p. 152)<sup>18</sup>, “bon marché” é tido como adjetivo, porém, ele não

---

<sup>18</sup> “ces gants sont bon marché”.

possui as características forjadas para a classe dos adjetivos em francês, pois é invariável e nunca pode ser colocado antes daquilo que é dito substantivo. Ademais, ele é composto por algo que é tido como adjetivo, “bon”, e por substantivo, “marché”. Desta feita, Saussure mostra que pensar o sistema racionalmente implica condicionar as convenções gramaticais a partir do funcionamento do sistema mesmo, e não a partir de causas aparentes que não retratam esse funcionamento. Isso porque “A língua é cheia de realidades aparentes, de fantasmas” (SAUSSURE *apud* ENGLER, 1989, p. 239)<sup>19</sup>; assim, é preciso tornar essas realidades aparentes em realidades concretas:

Para desviar-se das ilusões, é necessário, primeiro, convencer-se de que as entidades concretas da língua não se apresentam elas mesmas à nossa observação. Se nos esforçarmos a compreendê-las, teremos contato com o real. Partindo disso, poderemos elaborar todas as classificações de que a Linguística tem necessidade para ordenar os fatos de seu domínio. (SAUSSURE, 1964, p. 153)<sup>20</sup>

O dizer acima nos ensina muito sobre o fazer científico, posto que revela que a realidade é uma elaboração do espírito, nunca está dada no mundo. No caso da Linguística, como as entidades não existem *a priori*, a maneira de racionalizá-las não poderá ser condicionada em favor de propriedades intrínsecas do sistema, uma vez que não existem, mas da maneira como o linguista concebe esse sistema. Conseqüentemente, a classificação das entidades linguísticas não pode escapar ao fato de ser uma convenção. Entretanto, a causa dessa convenção tem que ser o sistema, ou melhor, a maneira como o sujeito-falante olha para o sistema, e não algo que esteja fora do sistema. O fato de a classificação de “bon marché” estar entre os adjetivos não está pautada no sistema, visto que não coaduna com os princípios dele. Dessa perspectiva, trata-se de uma classificação irracional.

A realidade linguística refere-se às unidades concretas, não às entidades concretas. Enquanto estas não forem delimitadas, não é possível descrever sua natureza. Desta feita, um compêndio racional de categorias gramaticais que dê conta dessa realidade tem que se pautar no postulado básico de que a língua não é substância. A entidade só se torna uma realidade por causa da significação. Aqui, pois, estão em jogo duas questões: (i) para classificar a língua, é

---

<sup>19</sup> “la langue est toute pleine de réalités apparentes, de fantômes”.

<sup>20</sup> “Pour échapper aux illusions, il faut d’abord se convaincre que les entités concrètes de la langue ne se présentent pas d’elles-mêmes à notre observation. Qu’on cherche à les saisir, et l’on prendra contact avec le réel; partant de là, on pourra élaborer tous les classements dont la linguistique a besoin pour ordonner les faits de son ressort.”.

necessário voltar-se para a língua mesma e (ii) o sistema só tem realidade devido ao olhar de um sujeito-falante. Consequentemente, ao mesmo tempo em que o linguista não pode forjar qualquer classificação, ele nunca fará uma que seja mais “verdadeira” que outras, mas uma que possa estar mais coerente com o funcionamento do sistema.

No que se refere à terceira noção, a de valor, Saussure (1964, p. 153) assevera que as noções anteriores, de realidade e de identidade, não diferem completamente dela. Para explicar isso, ele utiliza a metáfora do jogo de xadrez. O cavalo, fora do xadrez, é apenas uma peça de madeira destituída de sentido para um jogador. Ele só se torna um elemento do jogo quando em relação com os outros elementos, a saber, o rei, a dama, o peão, entre outros. Se essa peça, ao longo do jogo, for perdida, ela pode ser substituída por uma pedra, ou por um pequeno pedaço de galho, enfim, continuando a desempenhar o mesmo valor no jogo. Assim, Saussure explica que, na língua, as peças do jogo não têm valor pelo que elas são, mas pelas relações nas quais entram. A esse respeito, é necessário chamar a atenção para a diferenciação entre valor e significação, como nos mostra o caderno de Gautier:

Como o valor não é significação, ele é dado por outros dados, por exemplo, pela relação com outras idéias (= pela situação recíproca das peças do jogo de xadrez). A forma não é delimitada *a priori*, fundamentalmente. O próprio valor criará a delimitação (o que é particular à língua). (SAUSSURE *apud* ENGLER, 1989, p. 249)<sup>21</sup>

Desta feita, o valor delimita as entidades concretas na língua. Entretanto, essas entidades não se tornam unidades enquanto o sujeito-falante não se servir da significação para fazer ele mesmo o re-corte na fita contínua e dupla da língua, dado que o valor não serve para oferecer entidades delimitadas de antemão ao sujeito-falante, mas para possibilitar o funcionamento da negação, diferença e oposição entre os signos. O valor é um mecanismo que faculta a ordem própria do sistema. A significação é um mecanismo que permite ao sujeito-falante apreender essa ordem própria.

Assim, o valor confere identidade às entidades concretas na língua, o que permite ao sujeito-falante atribuir sentido a elas na fala. Por meio da significação, pois, as entidades concretas se tornam reais para o sujeito-falante, contraindo realidade linguística enquanto unidades concretas. Por esse motivo, embora o sistema só tenha realidade devido ao olhar de

---

<sup>21</sup> “La valeur n’étant pas signification, la valeur est donnée par d’autres données encore, par exemple par le rapport avec d’autres idées (= par la situation réciproque des pièces d’échecs). La forme n’est pas délimitée d’avance, fondamentalement. La valeur elle-même créera la délimitation (ce qui est particulier à la langue)”.

um sujeito-falante por meio da significação, a delimitação das entidades deve estar pautada no funcionamento do sistema mesmo, em virtude do valor. Por causa disso, a noção de valor recobre a de entidade concreta, unidade, realidade e identidade.

Desse modo, o valor é um mecanismo que contribui para que, na língua, possa haver a cristalização social do sentido (cf. SAUSSURE, 1964, p. 29). Essa cristalização não se dá no sentido de engessar a maneira como se pode fazer o re-corte na cadeia acústica, mas, ao contrário, ela acontece no sentido de promover a possibilidade de que o alçamento das entidades em unidades possa ser posto como novo, embora derivado de algo já existente no sistema. Em outras palavras, apesar de a significação ser necessária para a delimitação das unidades, essa significação não é pessoal ao sujeito-falante, mas é algo social que constitui esse sujeito: o novo da delimitação sempre será uma re-apresentação das combinações que a diferença, a negação e a oposição permitem.

Como não é possível falar de uma noção sem tocar na outra, a afirmação de Saussure, a qual recorreremos na introdução deste artigo, “quer se procure determinar a unidade, a realidade, a entidade concreta ou o valor, isso sempre fará retornar à mesma questão central que domina toda a linguística estática” (SAUSSURE, 1964, p. 154)<sup>22</sup>, agora se torna mais legível. Problematizar esses conceitos do signo linguístico. Como o signo é relativo-opositivo, discutir sobre unidade, realidade, entidade ou valor sempre fará voltar-se a essa questão. Assim, Saussure aconselha começar pela definição das unidades a fim de classificá-las. Depois, da classificação das palavras e das subunidades.

Entretanto, como “em matéria de língua, sempre nos contentamos em operar sobre unidades mal definidas” (SAUSSURE, 1964, p. 154)<sup>23</sup>, é possível partir sob diversos ângulos, dos quais, no final do capítulo, Saussure afirma preferir partir da questão do valor, por julgar esse ser o aspecto primordial do signo, já que o valor está para a língua, não para a fala, como o está a significação.

### **3. As entidades e as unidades no emprego da Língua Portuguesa**

A maneira como o linguista delimita uma entidade concreta pode ser evidenciada em diversas manifestações da linguagem, a saber, propaganda, piada, notícia e provérbio, dentre

---

<sup>22</sup> “que l’on cherche à déterminer l’unité, la réalité, l’entité concrète ou la valeur, cela reviendra toujours à poser la même question centrale qui domine toute la linguistique statique”.

<sup>23</sup> “en matière de langue on s’est toujours contenté d’opérer sur des unités mal définies”.

outras. Analisemos, pois, alguns exemplares de algumas dessas manifestações, a fim de melhor mostrar a aplicação da distinção entre entidades e unidades linguísticas em uma descrição linguística.

**Exemplar (1): “Pé de criança, pé de Klin”<sup>24</sup>.**

Na leitura do exemplar (1), propaganda difundida na década de 1990, é possível estabelecer-se uma homofonia que possibilita compreender como o significante é significado no e pelo sujeito-falante. Como a delimitação das entidades concretas não é material, não existe ponto de delimitação na cadeia acústica que estabeleça o limite entre uma entidade e outra tanto para o sujeito-falante quanto para o linguista. E o fato de a escrita, tal como a representamos hoje, exigir que se apresentem espaços em branco entre uma entidade concreta e outra não é causa suficiente para que essas entidades se tornem unidades concretas de imediato. Expliquemo-nos.

É necessário compreender a noção de cadeia acústica para além da oralidade, dado que seu funcionamento também acontece invariavelmente na escrita. No exemplar (1), na porção “pé de Klin”, o fato de haver espaços entre “pé” e “de” não torna essas entidades imediatamente delimitadas, dado que o princípio de que a língua não oferece entidades delimitadas *a priori* também funciona no domínio da escrita. O que há aí são entidades cuja união entre significado e significante constituem realidades no funcionamento da língua. Entretanto, a maneira como essas entidades serão delimitadas, passando a ter um sentido, está em função de como o linguista, na condição de leitor/ouvinte, estabelecerá os limites entre elas.

Como a fala é o documento de língua a partir do qual o linguista faz sentido sobre os signos linguísticos, é possível que, ao prestar-se desse documento para estabelecer os limites entre “pé”, “de” e “Klin” em “pé de Klin”, o sentido seja que a todo pé de criança cabe calçar a marca Klin; se colocar os limites em “pede” e “Klin”, o sentido poderia ser de que toda criança/todo pé de criança pede a marca Klin. De uma forma ou de outra, a função apelativa do comercial pode ser cumprida. Mesmo que o linguista não consiga ver a possibilidade de se reunir “pé” e “de” para formar “pede Klin”, essa função pode ser cumprida porque ele pode compreender que pé de criança é igual aos calçados Klin, isto é, que esses calçados cabem bem nos pés das crianças, entre outras interpretações possíveis.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.buzzfeed.com/manuelabarem/8-comerciais-brasileiros-que-foram-totalmente-crueis-com-as>. Acesso em 5 dez 2014.



Entretanto, como o linguista não tem controle sobre o documento de língua que herdou, essa função apelativa pode não ser cumprida, se ele não conseguir estabelecer sentido(s) nessas entidades concretas. Conseqüentemente, nem toda entidade concreta poderá vir a ser uma unidade concreta. É, pois, ilusão crer que os espaços em branco, constitutivos da escrita de hoje, seriam suficientes para fornecer unidades concretas ao linguista.

Dizemos “escrita de hoje” porque na escrita dos romanos antigos, por exemplo, as entidades eram representadas todas em letras maiúsculas, uma após a outra, sem nenhum tipo de intervalo entre elas, a saber, espaço em branco ou pontuação. E, mesmo assim, eles conseguiam ler o que escreviam. Isso é a prova cabal de que não há nada de material na delimitação das entidades; ao contrário, é um processo psíquico, no qual o sujeito-falante tem de dobrar-se sobre a escrita para dela (re)tirar sentido(s). Sobre isso, operacionalizemos as noções de “corte” e “recorte”, já discutidos, na análise do próximo exemplar:

**Exemplar (2):** “Por que a polícia não gosta de sabão? R: Porque ela gosta de deter gente”<sup>25</sup>.

A compreensão da piada passa por uma dupla possibilidade de segmentação da cadeia acústica no processo de delimitação de suas entidades concretas. É possível tornar as duas entidades concretas “deter” e “gente” em uma única unidade, “detergente”. No entanto, também são possíveis: (i) fazer com que essas duas entidades permaneçam como duas unidades, “deter” e “gente” e (ii) estabelecer a unidade “detergente” e julgar que houve pouco engenho criativo no manejo da piada, uma vez que não reconheceu ali a outra possibilidade “deter” “gente” e, com isso, permanecer no jogo opositivo entre “sabão” e “detergente” como tipos diferentes de produto de limpeza. De qualquer forma, o que faz com que o sujeito-falante produza duas unidades, “deter” e “gente”, ou uma só, “detergente”, é prova de que ele faz um corte, não um recorte, na cadeia acústica. Expliquemo-nos.

Primeiramente, é necessário recordar que, tomando as palavras do próprio Saussure, o sentido cria a unidade concreta (cf. SAUSSURE apud ENGLER, 1989, p. 240). “Criar” aqui não implica que o sujeito-falante possa utilizar a língua a seu bel prazer, relacionando qualquer sentido à entidade, uma vez que é um documento de língua herdado que lhe faculta fazer cortes

---

<sup>25</sup> Disponível em: <http://www.piadascurtas.com.br/policia-nao-gosta-de-sabao/>. Acesso em 5 dez 2014.

nela. Como a língua se manifesta por meio de uma cadeia acústica e um dos princípios desta é a linearidade, os “elos” dessa cadeia, por assim dizer, não podem sobrepor-se.

Como já vimos, em francês, recortar (“découper”) implica compartimento, o que levaria a essa sobreposição. Suponhamos que estejamos recortando uma porção de EVA em forma de estrelinhas para fazer alguma decoração para uma festa infantil. Para não perdermos essas estrelinhas, decidimos colocá-las em uma caixa. À medida que recortamos essas estrelas, vamos dispendo-as na caixa. Como a caixa é pequena, por mais que as coloquemos de maneira organizada, algumas têm que ficar em cima das outras. Mesmo se a caixa fosse grande, não seria possível dispô-las indefinidamente em linha reta, já que chegaria um ponto da caixa em que teríamos que começar a fazer outra linha, e assim por diante. Então, o arquivo do documento de língua herdado é compartimentado. Embora, em “detergente” seja possível (entre)ver “deter” “gente”, o processo de delimitação das entidades linguísticas está para a seleção, por associação, de parâmetros fornecidos pelo documento de língua herdado, a fim de estabelecer sentido(s).

Cortar (“couper”) implica partilhar com um instrumento de corte. Ora, por mais que a compartimentalização das estrelinhas se dê de forma sobreposta, só é possível cortar uma estrela após a outra. Por conseguinte, ao diferenciar corte e recorte, parece-nos que Saussure intentou, antes de tudo, diferenciar processo e produto: o corte daria ênfase a esse processo que, inegavelmente, tem que ser feito linearmente; o recorte daria ênfase ao produto, que pode ser compartimentalizado de maneira sobreposta.

Tomando as devidas medidas para compreender essa metáfora, é necessário considerar que, na língua, tanto o processo quanto o produto se dão linearmente. Assim, a partilha que implica a noção de corte, além de levar à linearidade, também leva à socia(bi)lização, dado que, à medida que o sujeito-falante fala em uma cadeia linear, o interlocutor recebe essa cadeia também de maneira linear. Por isso, para Saussure, a cadeia acústica pode ser cortada, não recortada. Entretanto, como esse corte é sempre uma re-apresentação do que foi socialmente cristalizado pela língua, o que acaba ocorrendo é um re-corte, isto é, um corte que acontece de novo, de modo que algo já da língua se mantenha e algo diferente do estabilizado possa se dar; portanto, não se trata de recortar.

Assim, ao ler “porque ela gosta de deter gente”, o linguista colhe as entidades de maneira a dispô-las linearmente como unidades no processo de sintagmatização da língua, segundo aquilo que seu documento de língua, a fala, permite, dispendo “deter gente” como duas ou como uma única unidade linguística. Isso que o documento de língua permite tem justamente a

ver com o que está socialmente posto. Assim sendo, o corte que o linguista faz para a delimitação das unidades sempre será um re-corte. Vejamos o próximo exemplar:

**Exemplar (3):** “Corinthians faz apelo contra homofonia, mas são-paulinos lançam grito ofensivo no Morumbi”<sup>26</sup>.

Quando pensamos, como linguistas-leitores desta notícia, que a homofonia pudesse se constituir como um fato linguístico relevante para dar a ver a distinção entre entidade e unidade linguísticas, procuramos enunciados que retratassem casos de homofonia na Internet. A primeira tentativa foi digitar “homofonia” na barra de pesquisa do Google para ver se encontrávamos *sites* que, para além de explicar o que é a homofonia e citar palavras isoladas como exemplo, também apresentassem como exemplos enunciados em que esse fato linguístico ocorresse. Não encontramos exatamente o que procurávamos, mas encontramos o enunciado acima, que, à primeira vista, pareceu-nos um tanto estranho.

Esse enunciado refere-se à manchete de uma reportagem do *site* Meu Timão, de 14 de setembro de 2014. Ao lê-la, pensamos que se tratasse do fato de que os torcedores são-paulinos estivessem fazendo jogos de palavras, causando homofonia, a fim de ofender os jogadores do Corinthians. Assim, partimos para a leitura do texto que se seguia para compreender que tipo de homofonia teria sido produzida. Realmente, os torcedores fizeram jogos de palavras, mas não conseguimos compreender onde havia homofonia nos seguintes enunciados, que foram chamados de homofônicos pelo autor: “Gambá, me diz como se sente, porque você gosta de beijar? Ronaldo saiu com dois travecos, o Sheik selinho ele foi dar. Vampeta posou pra G, Dinei desmunhecou, na fazenda de calcinha ele dançou. Não adianta argumentar, todo mundo já falou, que o gavião virou um beija-flor”.

De fato, não há homofonia nesses enunciados, mas homofobia. O Corinthians fez apelo contra a homofobia e os torcedores são-paulinos lançaram gritos homofóbicos no Morumbi. Tanto o é que há exatamente a mesma reportagem em outros *sites* com o seguinte título:

---

<sup>26</sup> Disponível em:

[http://www.meutimao.com.br/noticia/155191/corinthians\\_faz\\_apelo\\_contra\\_homofonia\\_mas\\_sao-paulinos\\_lancam\\_grito\\_ofensivo\\_no\\_morumbi](http://www.meutimao.com.br/noticia/155191/corinthians_faz_apelo_contra_homofonia_mas_sao-paulinos_lancam_grito_ofensivo_no_morumbi)

Acesso em 5 dez 2014. Em 2016, ao tentar acessar esse link, descobrimos que ele não se encontra mais ativo. É possível que a administração do site tenha percebido o equívoco e, por isso, o tenha retirado.

“Corinthians faz apelo contra homofobia, mas são-paulinos lançam grito ofensivo no Morumbi”<sup>27</sup>. Este, por exemplo, é do *site* SPN, do mesmo dia 14 de setembro de 2014.

Desta maneira, o que nos interessa no enunciado deste exemplar é refletir sobre um motivo possível que levou o sujeito-falante escritor da manchete a trocar “homofobia” por “homofonia” e, ao longo de seu texto, “homofóbico” por “homofônico”. Essas entidades são parônimas. No entanto, não é meramente a troca do “b” por “n” que causa o estranhamento, mas, sobretudo, a maneira como a entidade significou em unidade a partir de tal troca.

Assim sendo, a partir da porção individual que esse sujeito-falante possuía da língua, a fala, ele se colocou nela, enformando o sentido comumente depreendido de “homofobia” na unidade “homofonia”. Em outras palavras, a entidade “homofobia” foi delimitada como a unidade “homofonia” no processo de sintagmatização da língua. Isso pode ter acontecido por vários motivos, dentre os quais seu desconhecimento sobre os sentidos socialmente cristalizados de “homofonia”, o que permitiu que a ela fosse atribuído um sentido que, aos nossos olhos, pareceu estranho. Ou mesmo por analogia com “sinfonia” para fazer significar “gritos homofóbicos harmônicos” como em uma “sinfonia”.

Fazer deslizar os sentidos cristalizados de “homofobia” em “homofonia” só comprova o fato de que, na língua, elas funcionam como entidades e que cabe ao sujeito-falante, a partir daquilo que a linguagem já lhe forneceu, fazer o re-corte, enformando-as de sentido. Consequentemente, o sentido está para a fala, ao passo que o significado, para a língua. Mas, quando esse re-corte é feito de maneira a produzir significações que não são comumente compartilhadas com outros sujeitos-falantes, há a produção de estranhamento. E o fato de o linguista poder reconhecer esses deslizes mostra que ele também está sendo operacionalizado pelas maneiras possíveis de converter as entidades em unidades no funcionamento da língua.

**Exemplar (4):** “Batatinha, quando nasce, espalha a rama pelo chão” e “Batatinha, quando nasce, se esparrama pelo chão”<sup>28</sup>.

A variação existente nesse dito popular chama a atenção para a questão da identidade linguística. Como vimos anteriormente, por mais que cada vocalização seja irrepitível, a cada vez que um sujeito-falante oraliza *Messieurs*, ele pode reconhecer identidade entre essas várias

---

<sup>27</sup> Disponível em: [http://espn.uol.com.br/noticia/439893\\_corinthians-faz-apelo-contrahomofobia-mas-saopaulinos-lancam-grito-ofensivo-no-morumbi?utm\\_content=Esportes=WhatEsportes&utm\\_content=Esportes](http://espn.uol.com.br/noticia/439893_corinthians-faz-apelo-contrahomofobia-mas-saopaulinos-lancam-grito-ofensivo-no-morumbi?utm_content=Esportes=WhatEsportes&utm_content=Esportes). Acesso em 16 jan 2015.

<sup>28</sup> Disponível em: [http://pt.wikiquote.org/wiki/Prov%C3%A9rbios\\_brasileiros](http://pt.wikiquote.org/wiki/Prov%C3%A9rbios_brasileiros). Acesso em 5 dez 2014.

formas oralizadas, não por haver algo intrínseco na entidade *Messieurs* que se acopla à unidade *Messieurs* nas suas diversas oralizações, mas por a entidade *Messieurs* entrar em relação com outras entidades, permitindo o reconhecimento de sua identidade, de maneira que ela seja delimitada como unidade. A unidade possui identidade não pelo que ela é, mas por entrar em relação com outras.

Assim sendo, mesmo quando há diferença na sintagmatização da língua, é possível encontrar a identidade. Apesar de o dito popular acima possuir as variações de “espalha a rama pelo chão” e “se esparrama pelo chão” e, assim, apresentar outras possibilidades de interpretação, conseguimos relacioná-las a uma identidade, remetendo a um mesmo dito popular. Por conseguinte, o reconhecimento da identidade é efeito dos milhares de re-cortes que o linguista pode empreender.

**Exemplar (5):** “Merisvaldo Cabeleireiro – só mente aos domingos”<sup>29</sup>.

O enunciado acima, pintado no muro de uma casa simples, sugere que ali residia uma pessoa que exerceria a profissão de cabeleireiro aos domingos. No entanto, o modo como o enunciado fora escrito, selecionando “somente” em detrimento de “só” e elidindo “trabalha”, acaba por promover a possibilidade de o sujeito-falante empreender outros cortes na cadeia e, assim procedendo, produzir outras interpretações. A homofonia existente na porção “só mente” pode fazer refletir sobre a realidade linguística, que trata da maneira como o signo linguístico é classificado gramaticalmente: substantivo, adjetivo, preposição, entre outros. Assim, “mente” pode ser delimitado como unidade linguística e assumir valor de verbo. Nesse sentido, “Merisvaldo” mentiria aos domingos e nos outros dias da semana, não.

Saussure questionava o intento dos gramáticos de engessar os signos em categorias fechadas, uma vez que a entidade, quando sintagmatizada como unidade, pode apresentar características diversas, permitindo que uma mesma entidade possa se apresentar em categorias gramaticais diferentes. Nesse sentido, no sistema, há a entidade linguística cuja imagem acústica é /SOMENTI/. A maneira como o locutor faz o re-corte na cadeia acústica, imprimindo-lhe significados, reflete o modo como entende esse enunciado que, por sua vez,

---

<sup>29</sup> Disponível em: [http://1.bp.blogspot.com/-UUgcR47jz9A/Uu-7d\\_pvMI/AAAAAAAAAK3I/DgEakvFJduE/s1600/humor-propaganda-placa+-+Copia.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-UUgcR47jz9A/Uu-7d_pvMI/AAAAAAAAAK3I/DgEakvFJduE/s1600/humor-propaganda-placa+-+Copia.jpg). Acesso em 5 dez 2014.

pode levar a uma escrita distinta. /SOMENTI/ pode ser sintagmatizada como “só mente” ou “somente”.

O humor que o enunciado pode provocar reside no fato de que “só mente” pode ser delimitado de dois modos. A diferença de sentido promovida por esses modos diferentes de delimitação das entidades no enunciado, quando reconhecida pelo sujeito-falante, provoca efeito humorístico. Assim, o re-corte da cadeia acústica em “somente aos domingos” produz um enunciado informativo e o re-corte da cadeia acústica em “só mente aos domingos” produz um enunciado avaliativo, cujo sentido pejorativo opõe-se ao que, provavelmente, fora intentado. Isso, além de mostrar que, de fato, a conversão de entidade à unidade depende da significação, também mostra que os signos da língua não estão engessados em uma única categoria gramatical, posto que a cristalização social permite variados modos de relações e, por conseguinte, de re-cortes.

Para nós, não há diferença entre “só mente” e “somente” por causa da grafia, mas, no sistema, em que apenas conta o que possui natureza acústica, essa diferença gráfica não provoca diferenciação. Nesse sentido, /SOMENTI/ pode, no sistema, ser tanto o advérbio “somente” quanto o verbo relacionado a um advérbio “só mente”. Essa possibilidade mostra como o sistema linguístico é aberto, permitindo tantas maneiras de segmentação quanto o que a significação permitir.

**Exemplar (6):** “Black Friday: tudo pela metade do dobro do preço”<sup>30</sup>.

Dado que a identidade linguística depende da relação e não da essência do signo, a noção de valor linguístico também depende das redes de relações estabelecidas no jogo da língua. Conseqüentemente, para poder apreender um sentido possível do enunciado acima, a ironia, é necessário compreender que os sentidos veiculados por “metade” e por “dobro” estão para além daquilo que essas unidades “essencialmente” significariam, mas por aquilo que o sujeito-falante estabelece de relação quando se serve da significação. A ironia desse enunciado acirra essa questão. Expliquemos.

Modalizamos a afirmação de que “metade” e “dobro” essencialmente *significariam* porque, na verdade, as relações que o sujeito-falante imprimiu para permitir a ironia demonstram, justamente, que não há essência nas entidades linguísticas. Essas se opõem

---

<sup>30</sup> Disponível em: <http://www.osvigaristas.com.br/frases/engracadas/>. Acesso em 5 dez 2014.

associativamente no sistema de modo a permitir uma diferenciação que sempre resulta da maneira como elas se negam, não da maneira como elas já carregariam em si algum significado. Desta maneira, a relação entre “metade” e “dobro” na porção “metade do dobro” é irônica porque os significados que esses signos contraem na relação levam a uma circularidade de valores. Em outras palavras, a metade do dobro do preço de 100 reais é 100 reais. Faz-se, com isso, a crítica de que, no Black Friday, não haveria desconto de verdade, seria uma enganação.

Isso nos mostra o fato de que as entidades só podem operar como unidades em um modo relacional de funcionamento, o que implica que a delimitação não é fruto meramente de um recorte, que compartimentaliza, mas de um re-corte, um sempre novo corte que possibilita a re-apresentação do que já está posto na língua e a criação do novo a partir disso. A consequência disso é que a língua torna possível a articulação da ironia, do humor, da homofonia, da homografia, da variação, entre outros, sobre aquelas porções linguísticas que, aparentemente, são “comuns” e “prosaicas”. Mesmo os locutores considerados iletrados conseguem prover a criatividade a partir desse aparente prosaísmo da língua falada no dia a dia. Se a língua fosse um sistema fechado, nada disso seria possível.

## 5. Conclusões

As análises realizadas levam-nos a problematizar a realidade linguística, sobretudo em relação à classificação gramatical do signo linguístico em: substantivo, adjetivo, preposição etc. Saussure questionava o intento dos gramáticos de engessar os signos em categorias fechadas, uma vez que a entidade, quando sintagmatizada como unidade, pode apresentar características diversas, permitindo que uma mesma entidade possa se apresentar em categorias gramaticais diferentes. Um clássico exemplo em português é o emprego de “aquele” em enunciados como “Eu vou lhe preparar aquele churrasco”, no qual a unidade “aquele” assume as características de adjetivo.

A consequência disso é que a identidade linguística depende da relação e não da essência do signo. Assim, a noção de valor linguístico também depende das redes de relações estabelecidas no jogo da língua. Para podermos, então, apreender um sentido possível de um enunciado, é necessário compreender que os sentidos veiculados pelos signos estão para além daquilo que essas unidades “essencialmente” significariam, mas por aquilo que o sujeito-falante estabelece de relação quando mobiliza a significação.



E é justamente nesse ponto que uma diferença entre entidade e unidade linguística pode ser (entre)vista: a entidade é o signo no jogo da língua, com as suas múltiplas possibilidades de segmentação, e a unidade é o signo delimitado pelo sujeito-falante na fala por meio da significação. A consequência disso é que esse sujeito-falante imprime re-cortes na língua. Isso traz consequências para o método linguístico. A maneira como o linguista delimita as unidades não é apenas um corte, posto que não há apenas o individual e o novo nessa delimitação, nem apenas um recorte, dado que as entidades linguísticas não estão em um compartimento fechado do qual se teria que, meramente, recortar e colar seus elementos em sintagma. O re-corte, ao contrário, implica o individual e o social funcionando em concomitância para reafirmar o funcionamento próprio da língua: sistema aberto sem começo nem fim.

Desta maneira, embora fique afirmado no CLG que, “em matéria de língua, sempre nos contentamos em operar sobre unidades mal definidas” (SAUSSURE, 1964, p. 154), isto é, que a entidade e a unidade linguística pareçam não ser muito bem definidas, os cadernos dos alunos de Saussure na edição crítica de Rudolf Engler vão dando-nos pistas para ressignificar essa dificuldade e encontrar meios de compreender sua relevância para o linguista na instituição das unidades da língua. Assim, é possível afirmar que, deste ponto de vista saussuriano, o linguista, ao fazer análise linguística, precisa estar também na condição de sujeito-falante da língua. Sem um documento de língua herdado, o sujeito-falante fica impossibilitado de atribuir sentido(s) à fala.

## Referências

AGUSTINI, C. O problema do signo linguístico em Saussure e em Benveniste. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 33, Campinas, p. 109-130, 2015.

AGUSTINI, C; LEITE, J. Benveniste e a teoria saussuriana do signo linguístico: o binômio contigüência-necessidade. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 30, Campinas, p. 113-129, 2012.

AGUSTINI, C; SANTOS, F. A frase como unidade de discurso. (N)as teorizações de Émile Benveniste. **Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 35, Campinas, p. 217-236, 2015.

JEUGE-MAYNART, I. **Le petit Larousse**. Paris: Éditions Larousse, 2012.

SAUSSURE, F. **Cours de linguistique générale**. Paris: Payot, 1964.

\_\_\_\_\_. **Cours de linguistique générale**. Édition critique par Rudolf Engler. Wiesbaden: Harrassowitz, 1989.

Artigo recebido em: 16.12.2016

Artigo aprovado em: 13.02.2017

**Incompreensão e desalinhamento teórico-metodológico como possíveis entraves à prática de análise linguística em sala de aula**  
**Incomprehension and theoretical-methodological misalignment as possible obstacles to the practice of linguistic analysis in the classroom**

Camilla Maria Martins Dutra<sup>\*</sup>  
Laura Dourado Loula<sup>\*\*</sup>

---

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar os (des)alinhamentos entre as concepções de gramática e de análise linguística. Teoricamente fundamentados em Possenti (2006), Travaglia (2009), Geraldi (1984,1997), Mendonça (2006), Perfeito (2005), analisamos as concepções de gramática e de análise linguística apresentadas por 21 professores da cidade de Campina Grande-PB. Os resultados apontam contradições teórico-metodológicas nas respostas dos professores em virtude do desconhecimento da proposta de análise linguística. Desse modo, acreditamos que este trabalho pode contribuir para uma reflexão sobre um dos possíveis entraves à operacionalização da prática de análise linguística e, conseqüentemente, para uma rediscussão da implementação efetiva da proposta em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Concepções de Gramática. Análise Linguística. Formação de professor. Ensino. Desalinhamentos.

---

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the (dis) alignments between the conceptions of grammar and linguistic analysis. Theoretically based on Possenti (2006), Travaglia (2009), Geraldi (1984,1997), Mendonça (2006), Perfeito (2005), we analyze the conceptions of grammar and linguistic analysis presented by 21 teachers from the city of Campina Grande-PB. The results point to theoretical and methodological contradictions in the teachers' responses due to the lack of knowledge of the proposed linguistic analysis. In this way, we believe that this work can contribute to a reflection on one of the possible obstacles to the operationalization of the linguistic analysis practice and, consequently, to a re-discussion of the effective implementation of the proposal in the classroom.

**KEYWORDS:** Conceptions of Grammar. Linguistic Analysis. Teacher training. Teaching. Misalignments.

---

## 1. Introdução

O que é análise linguística<sup>1</sup>? A análise linguística exclui o trabalho com as categorias da gramática normativa? Houve de fato uma apreensão satisfatória da proposta de análise

---

<sup>\*</sup> Professora. Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil, camillinhaa\_@hotmail.com.

<sup>\*\*</sup> Professora Assistente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. douradoloula@gmail.com

<sup>1</sup> Embora Bezerra e Reinaldo (2013) esclareçam que, antes dos anos 2000, a análise linguística era utilizada em coocorrência com descrição linguística, adotamos para este trabalho a acepção amplamente difundida a partir dos

linguística por parte dos professores? Há desalinhamentos entre a concepção de gramática e a prática de análise linguística no discurso do professor? A busca de respostas a essas perguntas justifica a pertinência deste trabalho.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) os documentos oficiais passaram a recomendar a articulação entre leitura, análise linguística e produção textual. No entanto, o trabalho nessa perspectiva nas aulas de Língua Portuguesa ainda se mostra pouco expressivo. Nesse contexto, os PCN propõem o eixo da reflexão sobre a língua ou da prática de análise linguística, que corresponderia ao estudo das práticas de linguagem associado aos saberes gramaticais. Nessa proposta, espera-se que a gramática seja estudada no texto e que seja extinto o estudo dela de forma descontextualizada.

De acordo com Aparício (2006), a proposta dos PCN, no que se refere ao ensino de gramática, funciona como uma resposta às críticas feitas ao ensino tradicional de gramática nas décadas de 1980 e 1990. Uma das críticas mais contundentes refere-se, por exemplo, ao estudo desarticulado entre uso e reflexão sobre a língua, o que acaba por promover no aluno uma visão equivocada de independência entre o uso real da língua e os conteúdos de gramática.

A razão desse e de outros problemas relacionados ao ensino gramatical talvez resida no fato de que os conteúdos para as práticas do eixo “reflexão sobre a língua ou prática de análise linguística” exijam uma compreensão mais acurada dos professores e implicam uma rediscussão do ensino de gramática em geral. Desse modo, para que se observe em sala de aula um trabalho que contemple, de modo sistematizado, a Análise Linguística (doravante AL), é necessário que os professores, tanto em formação inicial quanto em formação continuada, tenham acesso a esses conhecimentos, sobretudo, na fase de formação inicial. É, pois, de extrema relevância refletir sobre como tal questão vem sendo tratada, tanto no ambiente escolar, quanto nos cursos de formação de professores.

Assim, esse trabalho se desenvolve a partir do seguinte questionamento: Qual o conceito de gramática e de Análise Linguística adotados pelos professores de Língua Portuguesa de um grupo de 9 escolas da cidade de Campina Grande? O objetivo desse trabalho reside, pois, em refletir sobre a percepção que 21 professores participantes desta pesquisa têm sobre a prática de Análise Linguística e sobre a gramática em 9 escolas de Campina Grande. A necessidade de

---

anos 2000, com a publicação dos PCN: análise linguística como alternativa metodológica de ensino. Nessa perspectiva, a análise linguística tem a função tanto de caracterizar o gênero textual como de constituir-se como ferramenta para o ensino de língua.

parearmos os conceitos de gramática e de AL se justifica na medida em que compreendemos que a concepção de gramática que o professor possui determina o modo como ele concebe a AL.

Para tanto, este trabalho encontra-se dividido em duas seções, além desta introdução. Na seção 2, discutimos alguns pressupostos teóricos referentes aos conceitos de gramática, nos quais nos baseamos para análise de dados. Na seção 3, apresentamos a análise dos dados, onde discutimos as concepções de gramática e de AL apresentadas pelos professores. Por fim, tecemos as considerações finais.

## **2. Concepções de gramática e a proposta de AL**

De acordo com Possenti (1996) existem três tipos de gramática ou três sentidos para a palavra gramática: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. A gramática normativa diz respeito a um conjunto de regras que devem ser seguidas e tem como objetivo desenvolver nos leitores a habilidade de falar e escrever de modo correto. Com efeito, a gramática normativa apresenta uma infinidade de regras para se aprender a variedade padrão e é reprimida toda realização que foge da norma culta.

A gramática descritiva descreve e/ou explica as línguas tais como elas são faladas e tem como objetivo tornar conhecidas as regras utilizadas pelos falantes. Diferentemente da gramática normativa, a gramática descritiva não tem nenhuma pretensão de ser normativa. Adota-se, portanto, um critério social em detrimento do linguístico e a preocupação não é observar erros, mas as possibilidades de usar uma determinada forma de acordo com a classe social, com o contexto.

Com relação à gramática internalizada, diz respeito ao conjunto de regras que todo falante domina, melhor dizendo, todo usuário da língua possui uma gramática internalizada na mente que lhe permite produzir frases e enunciados, de maneira que são considerados compreensíveis e reconhecidos como pertencentes a uma determinada língua. Se um falante diz “a gente vai ao shopping” ou “a gente vamos ao shopping”, qualquer falante do português sabe que essas duas frases são da Língua Portuguesa, ou seja, não são frases do inglês, espanhol, entre outros. Em suma, o usuário da língua possui regras que lhe possibilitam distribuir as palavras em sequências com sentido. Assim, o falante nativo de uma língua não precisa primeiro estudar as regras que a gramática impõe, pois ele sabe produzir e entender enunciados da sua língua.

Possenti (1996, p. 75) acrescenta que a gramática normativa exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da norma padrão, considerando-os erros. Já para a gramática descritiva, nenhum fato é desqualificado como não pertencente à língua, ou seja, nenhuma expressão é considerada como erro, pois ela percebe a língua como variável e o objetivo é observar as regularidades que condicionam a variação. Nesse sentido, o autor propõe que na escola sejam trabalhados os três tipos de gramática, em ordem de prioridade: primeiro se estuda a gramática internalizada, em seguida a descritiva e, por último, a normativa.

Travaglia (2009) também concorda que existem três sentidos para o termo gramática (internalizada, normativa e descritiva). Porém, ele acredita que não basta apenas saber o sentido do termo, é necessário ter conhecimento de outras informações. Nesse âmbito, o autor vai além e amplia o conceito de gramática, quando afirma que é preciso dizer o que se entende por gramática “e, de acordo com cada concepção, o que seria saber gramática e o que é ser gramatical” (Travaglia, 2009, p. 24). Sendo assim, no primeiro sentido, gramática é concebida como um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem falar adequadamente. Dessa forma, gramatical diz respeito àquilo que segue regras, que obedece às normas do bom uso da língua. Com relação a essa última, só é aceita a variedade dita padrão, pois todas as outras formas de uso são consideradas desvios, degeneração da língua. Portanto, nessa visão, a gramática é entendida como absoluta e considera agramaticais frases como: “Vi ela na lanchonete” ou “Ele mim pediu emprestado”.

A segunda concepção é a de gramática descritiva, cujo propósito é descrever a estrutura e funcionamento da língua. Gramatical será tudo que atende às regras de funcionamento da língua conforme determinada variedade linguística. Desse modo, as frases ditas no parágrafo anterior são consideradas gramaticais, pois atendem às regras de funcionamento da língua em uma de suas variedades. Nessa visão, saber gramática significa “ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticidade” (TRAVAGLIA, 2009, p. 27).

A terceira concepção é de gramática como conjunto das regras que o falante aprendeu e das quais lança mão ao falar. Desse modo, saber gramática não depende da escolarização, mas sim da vivência linguística que o falante possui. “Não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente essa gramática é chamada de gramática internalizada”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 29)

Faz-se oportuno esclarecer que não há correspondência direta entre uma dessas concepções de gramática, em específico, e a AL. Poderíamos dizer que a prática de AL se apropria das contribuições das três concepções de gramática, acrescidas das dimensões textuais e discursivas, como podemos observar na definição de AL feita por Mendonça (2006):

Parte de letramento escolar, constituindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (p. 208).

Sendo assim, a AL pode ser apresentada como uma prática de reflexão acerca da organização textual, na qual o sujeito pode comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas, textuais e discursivas presentes nas suas produções textuais como uso concreto da linguagem.

O Quadro 1, apresentado por Mendonça (2006), sistematiza e sintetiza, didaticamente, as diferenças entre o ensino de gramática e a prática de análise linguística:

Quadro 1— Diferenças entre ensino de gramática e prática de análise linguística.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura invariável e inflexível.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferência dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequências mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade no efeito de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e,	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a

quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação das unidades/funções morfossintáticas	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça, 2006, p. 207.

Percebe-se, pois, que a distinção fundamental entre o “Ensino de Gramática” e a “Prática de Análise Linguística” reside na concepção de língua adotada: enquanto o “Ensino de gramática” compreende a língua como sistema, estrutura invariável e inflexível, a “Prática de análise linguística” adota uma concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes. Em decorrência disso, enquanto o primeiro trabalha com as concepções de gramática normativa e descritiva, com ênfase nas habilidades metalinguísticas, a segunda contempla as três concepções de gramática (normativa, descritiva e internalizada), com ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário. As concepções de língua e de gramática assumem, pois, um caráter decisivo em cada proposta: são elas que nortearão todas as ações pedagógicas no ensino de língua, desde a definição dos objetos, objetivos, unidades de análise até os diversos aspectos metodológicos (dos mais gerais aos mais particulares) constitutivos do fazer docente.

Em consonância com Mendonça (2006), Perfeito (2005) caracteriza a AL como uma atividade reflexiva e, portanto, epilinguística, dos sujeitos-aprendizes no que tange à movimentação de recursos gramaticais, lexicais e textuais, referentes ao contexto de produção e aos gêneros veiculados no processo de leitura, de construção e de reescrita textual. Todos esses processos são mediados pelo professor. Conforme aponta a mesma autora

A prática de análise linguística deve ser levada em dois momentos: na mobilização dos recursos linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos no processo de leitura; no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos, de aplicação de elementos referentes ao arranjo composicional às marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeito autor), de acordo com o gênero(s) selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, desse modo, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação



de sentido e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida. (PERFEITO, 2005, p.60).

Essa autora (op. cit, p. 61) acrescenta que a AL se dá no sentido de se observar, em um texto, o arranjo textual e as marcas linguístico-enunciativas, vinculadas às condições de produção (interlocução, suporte, possíveis finalidades, data de publicação, circulação) no processo de construção de sentidos.

Bezerra e Reinaldo (2013), analisando as contribuições dos autores citados, afirmam que a AL é uma alternativa metodológica de ensino, ou seja, diz respeito a uma reflexão (epilinguística e metalinguística) que adiciona aos estudos gramaticais novos conteúdos referentes ao texto, que vão além da substituição da frase pelo texto, ocasionando mudanças mais amplas com contribuições das teorias do gênero.

As autoras acrescentam que, “com esse ponto de vista, a análise linguística circunscrita simplesmente à prescrição gramatical, enfatizando a palavra e a frase, cede espaço para o texto e se constitui um recurso para a reflexão sobre leitura, escrita e o próprio fenômeno linguístico”. Sendo assim, na perspectiva da AL, as questões de gramática, antes apresentadas em frases soltas, agora vêm acompanhadas de textos, e a preocupação dos professores deve ir além de verificar se os alunos sabem identificar/classificar sujeito, verbo, advérbio, por exemplo. O objetivo das aulas de língua portuguesa é proporcionar ao aluno atividades que desenvolvam uma reflexão sobre o uso da língua.

Diante dessas definições de AL, percebemos que os autores a entendem como uma proposta que gera mudanças nas práticas escolares, no que diz respeito ao ensino de gramática nas aulas de português. Assim sendo, AL define-se por uma atividade reflexiva sobre a língua e a linguagem, que permite ao sujeito o desenvolvimento da competência comunicativa e discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diferentes situações de comunicação.

Na sequência, procedemos à identificação das concepções de gramática e de AL dos professores participantes.

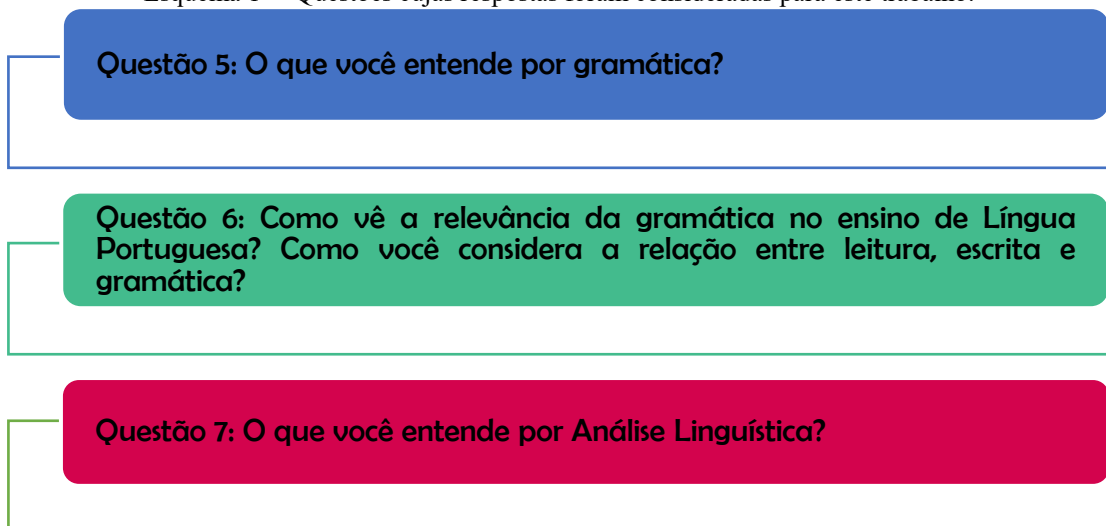
### **3. As concepções de gramática e de AL dos professores participantes**

Nesta análise, objetivamos identificar como os professores conceituam gramática e AL, a fim de verificarmos se há uma relação ou contradição entre os termos, haja vista que as concepções de língua e de gramática adotadas pelo professor determinarão o modo como ele concebe a AL.

Os participantes da pesquisa correspondem a 21 professores de Língua Portuguesa de 9 escolas da cidade de Campina Grande/PB. Foram selecionadas três escolas municipais, três estaduais e três particulares, com o intuito de garantir a abrangência de todos os ensinos e não limitar a pesquisa a apenas a um tipo de ensino/escola. Do total de 21 professores participantes, 10 professores atuam na rede particular, 3 na rede municipal e 8 na rede estadual. É relevante destacar que todos os professores concluíram o Curso de Licenciatura em Letras (em diferentes universidades), entre o período de 1996 a 2013 e, no momento da geração de dados, atuavam no Ensino Fundamental e Médio, com variação no tempo de atuação.

O *corpus* para análise é constituído de 3 das 8 perguntas do questionário, (questões 5, 6 e 7). Esse recorte se justifica pelo fato de dar conta de responderem aos objetivos propostos, visto que são as questões referentes às concepções de gramática e AL:

Esquema 1— Questões cujas respostas foram consideradas para este trabalho.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Sendo assim, a análise está organizada em dois blocos: o primeiro bloco é referente às concepções de gramática (Questões 5 e 6) e o segundo diz respeito às concepções AL (Questão 7), como demonstram os tópicos a seguir.

### 3.1 Concepções de gramática

Com relação à concepção de gramática, identificamos duas concepções nas respostas dadas ao questionário pelos professores: gramática normativa e descritiva.

## Gramática Normativa

A primeira concepção foi identificada nas respostas dadas ao questionário por 11 professores, que concebem a gramática como conjunto de regras/normas a serem seguidas por aqueles que desejam fazer uso adequado da língua, de acordo com a norma padrão. As respostas transcritas a seguir são representativas dessa primeira concepção de gramática.

Questão 5: O que você entende por gramática?

P5: “Conjunto de regras, onde o aluno é sujeito paciente e que muitas vezes apenas as decodifica.”

P12: “Conjunto de classes e de regras, com suas muitas exceções, que nos permitem escrever de acordo com a norma culta, além de nos fazer refletir sobre o uso da língua.” P16: “É o estudo das normas linguísticas.”

P17: “Inicialmente esse termo gramática está descontextualizado do uso funcional da língua porque restringe os estudos linguísticos à “normas”, ao uso técnico da linguagem. A gramática é o conjunto de normas e regras que regem uma língua, enquanto idioma. O termo Análise linguística é mais adequado.”

P21: “Estudo estrutural da língua. Elemento norteador para o bem falar e escrever. Gramática não é o essencial para compreensão e domínio da língua, mas é necessário. Ler e escrever bem demandam conhecimento de língua padrão, portanto, ainda não podemos dissociar a gramática das aulas de língua Portuguesa.”

Verificamos que essas respostas apontam para uma concepção de gramática normativa, ou seja, conjunto de normas a serem seguidas para o bem falar e escrever de acordo com a norma culta da língua. Essa afirmação é representada, por exemplo, de forma mais genérica na resposta de P16 “É o estudo das normas linguísticas.” e na resposta de P21, em que concebe a gramática como ferramenta para escrever e falar corretamente. Pode-se verificar que P21 demonstra apreço pelas regras que seguem a norma padrão, haja vista que acredita que elas irão conduzir o falante a obter sucesso nas habilidades do bem falar e escrever. Apesar de não considerar a gramática como a única ferramenta essencial para compreensão e domínio da língua, ela é vista como fundamental em momentos em que se precisa utilizar a fala e a escrita “corretamente”.

P12, por sua vez, inicialmente segue a mesma concepção de gramática normativa apresentada por P21. No entanto, na sequência de sua resposta, apresenta uma concepção reflexiva de gramática, contrária à mencionada anteriormente, quando afirma “*além de nos fazer refletir sobre o uso da língua*”, (ou seja, gramática implica reflexão). Nesse sentido, podemos dizer que a resposta dada por P12 apresenta dúvidas sobre sua concepção de

gramática. Há, portanto, uma mistura de definições, porém, quando confrontamos o conceito de gramática com a concepção de AL desse mesmo professor. Torna-se evidente sua concepção de gramática normativa, como veremos no tópico 3.2.

De modo geral, as respostas desse bloco corroboram a visão de gramática como um conjunto de normas para o uso “correto” da língua e associam a gramática ao emprego da norma culta da língua. Tal reducionismo da gramática, embora preocupante para os linguistas, constitui-se uma realidade no ensino-aprendizagem de língua materna. P5, por exemplo, ao afirmar que o aluno muitas vezes apenas decodifica as regras da gramática, valida a constatação feita por Neves (2002) de que no ensino de Língua Portuguesa os alunos são expostos a regras para serem memorizadas (nomenclaturas e definições), sem que haja reflexão, sendo eles, portanto, meros repetidores.

No que diz respeito à resposta dada por P17, percebemos que ele tenta mascarar sua concepção de gramática. O início da sua fala até sugere uma concepção de gramática descritiva, mas essa visão é desconsiderada logo na sequência. Apesar de criticar, a princípio, o estudo tradicional da gramática (descontextualiza do seu uso), verificamos que sua definição está arraigada na concepção de gramática normativa, ou seja, gramática como sinônimo de norma. Isto implica dizer que P17 não consegue se desvencilhar do conceito normativo de gramática.

Desse modo, verificamos que essas respostas estão em consonância com o conceito de gramática normativa apresentado por Possenti (1996) e Travaglia (2009), quando afirmam que a gramática é o conjunto de regras a serem seguidas pelo falante com o objetivo de desenvolver as habilidades de falar e escrever bem de acordo com a norma culta.

### **Gramática Descritiva**

A segunda concepção foi identificada nas respostas de 5 professores, que concebem a gramática como descrição da língua (sem juízos de valor), ou seja, as estruturas linguísticas não são consideradas “certas” ou “erradas”, mas “adequadas” ou não, de acordo com a classe social, o contexto, conforme podemos observar nos recortes representativos desse conjunto abaixo:

Questão 5: O que você entende por gramática?

P1: “Gramática como estrutura e funcionamento da língua.”

P6: “ ‘normativa’, ‘descritiva’, ‘prescritiva’, ‘textual’..., qualquer que seja o ‘postulado’ ou definição, entendo que o termo ‘gramática’ contempla um conjunto de preceitos linguísticos que objetivam analisar, orientar ou sistematizar as mais diversas formas de estrutura e uso da língua, nas diferentes situações de

comunicação, considerando o falante como agente do seu próprio discurso.”

P13: “Do ponto de vista normativo, conjunto de regras que descrevem e direcionam o uso da norma culta. Mas, considerando todas as variedades da língua, conjunto de regras internas ou não que direcionam o uso da língua no processo de comunicação.”

P19: “É o conjunto de regras de uma língua, um sistema que padroniza o uso da língua. O conceito de gramática pode ser lido de outras formas dependendo do seu aspecto contextual.”

As respostas desse bloco dialogam com a concepção de Travaglia (2009), para quem a gramática descritiva “faz uma descrição do funcionamento e estrutura da língua” (TRAVAGLIA, 2009, p. 27). Assim, para P1, a gramática é a ferramenta que descreve a estrutura e o funcionamento da língua. P6, por sua vez, segue essa mesma noção, na medida em que, ao definir gramática, faz menção à estrutura e ao uso da língua e às diferentes situações de comunicação (contexto). Nesse sentido, gramática é entendida como descrição dos fatos da língua, de modo que a cada fato é permitido associar uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, ou seja, para esse professor, gramática corresponde à descrição da estrutura e funcionamento (uso) da língua, de sua forma e função, de acordo com o contexto, com determinada situação de comunicação. No entanto, observamos que P6 também adota uma concepção de gramática internalizada, ao mencionar “*orientar ou sistematizar as mais diversas formas de estrutura e uso da língua*” e “*considerando o falante como agente do seu próprio discurso*”. Percebemos, pois, que P6 concebe a gramática como sistematização das estruturas da língua, ou seja, todo falante já possui essas regras sistematizadas em sua mente (organização das sílabas, palavras, frases) e, ao dizer que o falante é agente do seu próprio discurso, ratifica que o sujeito já possui suas regras gramaticais na mente, e, portanto, é considerado falante de sua língua.

De modo semelhante, P13, ao conceituar gramática, segue uma visão descritiva de língua, uma vez que em sua resposta menciona que a gramática descreve, bem como cita que se considerem todas as variedades da língua. Assim, observamos uma consonância com a definição de gramática descritiva, haja vista que tal gramática descreve a língua, considerando todas as variedades linguísticas de acordo com a situação de comunicação. No entanto, na sequência de sua resposta, ao afirmar que a gramática diz respeito ao “(...) *conjunto de regras internas ou não que direcionam o uso da língua no processo de comunicação*”, P13 aproxima-se do conceito de gramática internalizada.

Por fim, P9 demonstra também seguir essa mesma perspectiva de gramática descritiva, uma vez que menciona “*um sistema que padroniza o uso da língua*” (ou seja, gramática descrita conforme o contexto de uso). Além disso, ao citar o aspecto contextual, reafirma estar remetendo à gramática descritiva.

Desse modo, observamos que essas respostas estão em conformidade com a definição de gramática descritiva apresentada por Possenti (1996) e Travaglia (2009), quando afirmam que a gramática é o conjunto de regras que descrevem a língua, sem prescrever regras de utilização.

### Respostas abrangentes

Dentre as respostas analisadas, duas delas se particularizaram pela abrangência na definição de gramática, não sendo possível, portanto, classificá-las em nenhum dos dois grupos acima. Vejamos:

Questão 5: O que você entende por gramática?

P2: “Um compêndio de normas e regras da língua portuguesa, que preconiza pontos para o estudo.”

P7: “O termo gramática é muito abrangente, contudo o mesmo - quase sempre – está associado as normas da língua, daí nas escolas a presença da “ gramática normativa”, mas há outras e devem ser consideradas para, só assim, conceituar o termo em questão.”

Com relação às respostas dadas por P2 e P7, respectivamente, podemos depreender que, para eles, a gramática diz respeito a um compêndio (livro) composto pelas regras que instruem o falante para o uso da língua. No entanto, como afirma Antunes (2007), a gramática como sinônimo de livro pode representar as regras que definem o que é certo e errado na língua (gramática normativa), ou mostra como ela pode ser utilizada sem juízo de valor (gramática descritiva). Sendo assim, é preciso que observemos como esses professores veem a relevância da gramática nas aulas de Língua Portuguesa, para que, posteriormente, entendamos a que gramática esses professores estão se referindo. Nesse sentido, recuperamos as respostas dadas por esses mesmos professores à Questão 6, com o intuito de procedermos a uma análise mais acurada.

Observemos as respostas a seguir:

Questão 6 : Como vê a relevância da gramática no ensino de Língua Portuguesa?

Como você considera a relação entre leitura, escrita e gramática?

P2: A gramática deve ter o seu lugar nas aulas/ no ensino; os alunos precisam saber as normas e regras que se aplicam ao português formal. As atividades de leitura, escrita e gramática devem estar interligadas. ”

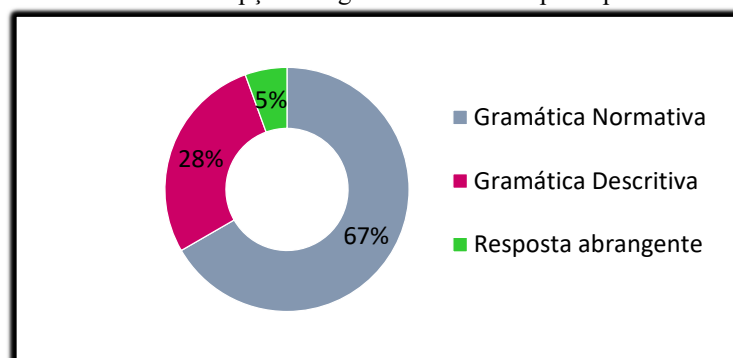
P7: “Acredito que é importante o estudo da gramática, na escola, o que não podemos ter é uma prática pedagógica normativista, evitando desse modo o ‘preconceito’ linguístico diante das outras variantes da língua. Nesse sentido, é importante ter conhecimentos das variadas correntes teóricas da linguística para que ele estabeleça uma concepção de língua e linguagem e assim pautar sua prática. Um bom começo seria ler o livro ‘ Por que (não) ensinar gramática na escola ‘ de Possenti.

Podemos dizer que P2 remete a uma concepção de gramática normativa, pois afirma que os alunos precisam saber as normas e regras que se aplicam ao português formal, ou seja, P2 concebe a gramática como conjunto de regras para o uso “adequado” da língua padrão. Desse modo, verificamos que, para ele, saber gramática significa saber empregar as regras da norma culta. Considerando esse fator, P2 se encaixa, portanto, no primeiro grupo, cuja concepção de gramática é equivalente à da gramática normativa.

Diante da abrangência da resposta de P7 sobre como vê a relevância do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos que, diferentemente de P2, P7 é contrário à concepção normativa de gramática, uma vez que afirma que “(...)o que não podemos ter é uma prática pedagógica normativista(...)”. No entanto, acreditamos que ele tanto pode possuir uma visão de gramática internalizada, quanto descritiva. Desse modo, podemos depreender que P7 dá indícios de não ser normativo, todavia não estabelece qual a perspectiva de gramática adota.

Para melhor compreensão dos dados, o *Gráfico 1* abaixo representa em porcentagem as concepções de gramática identificadas em nosso estudo:

Gráfico 1— Concepções de gramática adotada pelos professores.



Fonte: elaborado pelas autoras.



A proporção de 28% para a concepção de gramática descritiva e de 67% para a concepção de gramática normativa assumida pelos professores é bastante significativa e faz suscitar questionamentos, inclusive, relativos à formação docente recebida pelos professores. Considerando que a década de 1980 é marcada como o início do movimento de renovação do ensino de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, há, hoje, um ranço tradicionalista ainda muito evidente nas respostas dos professores, o que irá refletir diretamente nas concepções de AL, analisadas no tópico a seguir.

### 3.2 Concepções de Análise Linguística

Considerando os dados de análise, identificamos quatro concepções de AL nas ações de linguagem dos professores participantes:

- ✓ Análise linguística como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma;
- ✓ Análise linguística como estudo da estrutura linguística acrescida dos aspectos de textualidade;
- ✓ Análise linguística como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais;
- ✓ Análise linguística como recurso metodológico para substituir o ensino de gramática.

Para uma melhor compreensão do quantitativo de cada uma dessas quatro concepções de AL identificadas nas respostas dos professores participantes<sup>2</sup>, apresentamos o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – concepção de AL dos professores.

AL como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma	Análise linguística como estudo da estrutura linguística acrescida dos aspectos de textualidade	AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais.	AL como recurso metodológico para substituir o ensino de gramática
P3,P4,P6,P16,P18	P12,P15,P17	P1,P11,P13	P2,P8,P19,P20

Fonte: elaborado pelas autoras.

<sup>2</sup> P5, P7, P9, P10 e P14 fugiram ao tema da questão e, portanto, não foram analisados nessa categoria.

Na sequência, procedemos à análise dos trechos das respostas dos professores representativos de cada uma dessas concepções.

### **AL como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma**

A concepção de AL como sinônimo de norma foi identificada nas respostas ao questionário dadas por 5 professores, que concebem a AL como estudo da estrutura da língua enfatizando a norma, assim como aborda a gramática normativa. Os recortes abaixo são representativos dessa relação:

Questão 7 :O que você entende por Análise Linguística?

P4: “O estudo das normas da língua padrão e culta.”

P6: “Analisar as diversas situações de registro e uso da língua portuguesa, considerando e revendo as estruturas que seguem a norma padrão culta ou se caracterizam como desvios dessa norma, quer seja na oralidade, quer seja no âmbito da escrita.”

P16: “É o estudo aprofundado da gramática”.

Nesse recorte, podemos verificar que a AL diz respeito ao estudo da estrutura da língua, com ênfase na norma. P4, por exemplo, ao afirmar que a AL se refere a “*O estudo das normas da língua padrão e culta*”, demonstra conceber a AL como sinônimo de gramática normativa na medida em que menciona que a AL estuda as normas da língua, privilegiando a norma padrão e culta.

Também é possível verificar essa noção de AL como sinônimo de norma na resposta dada por P6. Ele aponta para concepção de AL como sinônimo de norma, uma vez que considera como “certas” as estruturas que seguem a norma padrão culta e como erros as demais variedades que fogem a essa norma. Sendo assim, podemos perceber que é bastante evidente, na resposta de P6, a noção de norma/prescrição (“norma padrão culta”, “desvios dessa norma”).

Com relação à P16, verificamos que, *a priori*, sua resposta provoca questionamentos, pois não sabemos a que gramática ele está se referindo. No entanto, ao retomarmos à concepção de gramática dada por este professor (ver tópico 3.1), observamos que ele concebe gramática como sinônimo de norma (gramática normativa). Dessa forma, ao afirmar que AL é o estudo mais aprofundado da gramática, está dizendo que AL estuda, de forma detida, a gramática normativa, ou seja, P16 concebe AL como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma.

Sendo assim, podemos afirmar que esses professores não se apropriaram satisfatoriamente do significado de AL, já que o associaram, apenas, ao estudo da gramática normativa, ou seja, identificação das normas linguísticas.

Relacionando as respostas dadas ao questionário pelos professores com as concepções de gramática e AL, verificamos uma convergência entre os conceitos, uma vez que, de um modo geral, os professores possuem tanto uma concepção normativa de gramática, quanto de AL. Acreditamos que isso ocorre devido à gramática servir de base para a prática de AL. Desse modo, observamos que P3, P4 e P16 apresentam uma mesma concepção normativa de gramática e de AL, e, não seria descabido dizer, numa relação de equivalência entre elas.

Já P6 e P18 apresentam uma divergência entre esses conceitos, ou seja, a concepção de gramática não está atrelada à de AL. P6 e P18 definem gramática como descritiva e AL como sinônimo de norma.

Em suma, podemos inferir, a partir desses dados, que esses professores apontam para uma concepção estruturalista de língua e, muito provavelmente, realizam um ensino prescritivo de gramática.

### **Análise linguística como estudo da estrutura linguística acrescida dos aspectos de textualidade**

Aqui temos um grupo de respostas que possuem uma semelhança em relação ao grupo anterior, que é o aspecto estrutural. No entanto, eles apresentam uma diferença, pois avançam no sentido de que acrescentam alguns aspectos de textualidade, ou seja, dão ênfase não à norma, mas a esses aspectos mencionados. Por essa razão, esse grupo se encontra separado do anterior. Essa concepção foi identificada nas respostas de 3 professores, que ampliam a noção de estrutura, ou seja, a gramática não diz respeito apenas à estrutura da língua, ela envolve outros aspectos, tais como: coesão, coerência, entre outros, como podemos verificar no recorte abaixo:

Questão 7: O que você entende por Análise Linguística?

P12: “Análise linguística refere-se a uma reflexão mais cuidadosa sobre a língua, percebendo coesão e coerência, pontuação, ortografia, a fim de que se evite inadequação na escrita”.

P15: “A análise linguística refere-se ao entendimento de todos os atributos que envolvem a linguagem, seus aspectos de coesão, coerência e demais conteúdos”.

P17: “Análise linguística é o termo mais lato, mais amplo dos estudos linguísticos. Não se refere apenas à norma, à gramática enquanto regra, mas análise das variantes, da multiplicidade de manifestações da língua em uso dinâmico.”(P17)

P12 e P15 remetem para uma concepção de AL ancorada no estudo da estrutura da língua, porém acrescentam os aspectos da textualidade (coesão, coerência e pontuação), ou seja, para tais professores a AL estuda a estrutura da língua juntamente com aspectos textuais. Desse modo, podemos depreender que P12 e P15 apontam para a concepção de AL proposta por Geraldi em 1984, na qual a AL estava ligada à gramática tradicional e a preocupação se restringia a observar aspectos como a coesão, coerência, sintaxe, morfologia e fonologia do texto do aluno. P12, ao citar “*a fim de que se evite inadequação na escrita*”, reitera seu embasamento em Geraldi (1984), pois, para ele, inicialmente, a AL, no ano mencionado, tinha o objetivo de adequar o texto do aluno à norma padrão, ou seja, a partir do erro do aluno, seriam analisadas as suas dificuldades gramaticais, para, posteriormente, o aluno melhorar seu texto (reescrita). Sendo assim, acreditamos que P12 e P15 entendem a AL como forma de adequar o texto do aluno à norma padrão da língua.

P17 também concebe que a AL vai além dos aspectos estruturais da língua. Verificamos que P17 aponta para a importância das outras modalidades da língua, no entanto considera que AL também estuda as regras/normas da gramática normativa.

Relacionando o conceito de gramática e AL apresentados por esses professores, verificamos, mais uma vez, uma convergência entre as definições de gramática e AL, visto que concebem AL como estudo formal da estrutura linguística, acrescida dos aspectos de textualidade, e gramática como sinônimo de norma.

### **AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais**

A terceira concepção foi identificada nas respostas de 3 professores, para quem a AL é uma metodologia de ensino de estruturas linguísticas associadas ao seu uso em textos, fundamentados na linguística textual e na teoria dos gêneros, como podemos observar nas respostas abaixo:

Questão 7: O que você entende por Análise Linguística?

P1: “Análise linguística é o ‘encontro’ dos componentes que constroem o entendimento do texto: estrutura gramatical, funcionalidade do texto, contexto, etc.”.

P11: “Estudo dos elementos linguísticos que levam à compreensão /produção de textos”.

P13: “Estudo de todo o processo e mecanismos que favorecem a elaboração de textos ou que direcionam o processo de leitura: elementos coesivos, implícitos,

pressupostos, dentre outros”.

Essas respostas apontam para uma concepção de AL como estudo da língua em uso observada em textos, a qual considera o texto como unidade de interação e como ponto de partida para o ensino de AL. Essa afirmação se confirma quando as respostas relacionam a AL ao estudo de estruturas linguísticas associadas ao seu uso em textos ou ao estudo das unidades linguísticas no texto. Verificamos, portanto, que esses conceitos apresentados pelos professores estão em conformidade com o de Perfeito (2005) e Mendonça (2006), para quem a AL está vinculada à produção textual e aos gêneros textuais. Essas autoras consideram que a AL possibilita a formação de leitores/escritores de diferentes gêneros textuais.

Em relação à resposta dada por P1, podemos detectar o conceito de texto como interação, baseando-se em teorias do gênero. Considera o estudo da funcionalidade, do contexto, explorando, assim, seu componente linguístico, estilístico, etc. P1, portanto, demonstra a prioridade no estudo das unidades linguísticas levando em consideração seus usos efetivos. Essa resposta está em consonância com o conceito de AL apresentado por Franchi (1977) e Geraldi (1997), quando afirmam que a AL vem a ser uma nova prática pedagógica, que considera o texto, contexto e não mais a frase isolada para o estudo dos fenômenos linguísticos.

Comparando as respostas dadas por esses professores para os dois questionamentos – conceito de AL e conceito de gramática - observamos que P1 e P13, ao conceberem a gramática como descrição da estrutura e funcionamento da língua, reiteram/comprovam o conceito de AL como contribuição para caracterizar gêneros textuais. Verificamos também que essas respostas apontam para uma concepção sociointeracionista de língua, uma vez que consideram o contexto, o sujeito. No tocante ao ensino, identificamos o descritivo, conforme define Travaglia (2009).

P11, por sua vez, apresenta contradições em suas respostas, uma vez que define gramática como normativa e AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais.

### **AL como recurso metodológico para substituir o ensino de gramática**

A quarta concepção de AL foi identificada nas respostas de 4 professores, que concebem a AL como recurso teórico-metodológico para substituir o ensino de gramática, como podemos verificar no recorte a seguir:

Questão 7: O que você entende por Análise Linguística?

P2: “AL é resultado de estudos recentes e constitui uma estratégia metodológica para se trabalhar em sala de aula. É uma alternativa de iniciar o trabalho em sala a partir da leitura, escrita e verificação da linguagem (vocabulário etc.)”.

P8: “É o estudo reflexivo sobre as estruturas da língua”.

P19: “É uma prática de ensino de língua que envolve uma metodologia reflexiva baseada na indução, no direcionamento para a construção dos conhecimentos gramaticais. Essa atividade envolve um trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas, além de priorizar o texto e preferir questões que exijam comparação e reflexão”.

P21: “É uma reflexão, um pensar sobre o uso e aplicação da língua. Não há necessidade de se memorizar regras e exceções; Compreendo uso e aplicações, o indivíduo verdadeiramente domina sua língua. O falante apropria-se do saber pelo pensar”.

Nesse recorte, podemos verificar que essas respostas partem do ensino de gramática para se chegar ao conceito de AL. P2 explicita que AL é uma estratégia metodológica para substituir o ensino de gramática (baseado, exclusivamente, na metalinguagem). Para ele, a AL vai além do estudo gramatical, leva em consideração os aspectos de leitura e escrita.

Em relação à resposta dada por P19 acerca do conceito de AL, podemos observar que ele deixa claro que os conteúdos gramaticais passam a ser ensinados de outra forma através da AL. Aponta, portanto, para uma definição de AL como um recurso teórico-metodológico para o ensino de unidades linguísticas que prioriza a reflexão e o texto, ou seja, para P19, AL implica reflexão. Identificamos seu embasamento em Franchi (1977) e Geraldi (1984 e 1997), ao serem citadas atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Ao mencionar “questões meta e epilinguísticas” dá indícios de seguir os autores acima, considerados mentores dessa classificação de atividades.

P8 e P21 seguem a mesma visão de P19, uma vez que concebem a AL como uma reflexão sobre uso e funcionamento das estruturas linguísticas. P21 reafirma sua concepção de AL como atividade reflexiva, que leva o falante a pensar sobre os usos linguísticos. Outro aspecto observado na resposta de P21 é que, ao citar que não é necessária a memorização de regras e definições, deixa transparecer seu apreço por priorizar os usos em lugar da classificação, ou seja, prioriza a epilinguagem.

Assim, verificamos que a concepção de AL dada por esses professores está de acordo com Franchi (1977), Geraldi (1984, 1997) e Mendonça (2006), no que tange à concepção de AL como alternativa para o ensino que considera as atividades metalinguísticas e epilinguísticas

como fundamentais para a inserção da prática de AL e que tomam como suporte o texto. Podemos perceber que a definição dada por P19 se aproxima do conceito original dessas atividades.

Ao relacionarmos as concepções de gramática e AL explicitadas por esses professores, observamos que P19 é o único que possui uma convergência entre o conceito de gramática e de AL, haja vista que concebe gramática como descrição da estrutura e funcionamento da língua e AL como recurso metodológico para substituir a gramática, que prioriza a reflexão sobre os usos linguísticos.

P8 e P21, por sua vez, apresentam contradições em suas respostas, visto que apresentam uma concepção normativa de gramática e, ao definirem AL, apontam-na como recurso metodológico para substituir o ensino normativo de gramática.

Mediante as respostas analisadas, podemos depreender que há contradições entre as respostas dos professores no questionário com relação ao conceito de gramática e AL. Essa contradição nos leva a inferir que tais professores, provavelmente, não realizam AL em suas aulas, na medida em que demonstraram não compreender a proposta da AL, a ponto de relacioná-la ora ao estudo das estruturas linguísticas com ênfase na norma acrescidas dos aspectos de textualidade ou relacionados aos gêneros textuais ora a uma opção metodológica para substituir o ensino de gramática.

#### **4. Considerações finais**

Este trabalho pretendeu observar e analisar as concepções de gramática e de AL de 21 professores das 9 escolas de Campina Grande. Considerando os resultados obtidos, com relação à concepção de gramática, identificamos duas concepções nas respostas dadas ao questionário pelos professores: gramática normativa e gramática descritiva. Já quanto ao conceito de AL, identificamos quatro concepções: AL como estudo da estrutura da língua com ênfase na norma; AL como estudo da estrutura da língua, ampliando a noção de estrutura e associando aos aspectos de textualidade; AL como estudo das unidades linguísticas que contribuem para caracterizar gêneros textuais e AL como recurso teórico metodológico para substituir o ensino de gramática. Embora reconheçamos a complexidade desse assunto, os resultados revelam que os professores demonstram desconhecimento em relação ao conhecimento e prática da AL e concluímos que o principal fator que interfere nesse quadro é a predominância da perspectiva de AL como reconhecimento de regras gramaticais (gramática normativa).



Os resultados ainda confirmam a premissa defendida por Costa Val (2002) de que a disseminação das propostas contidas nos PCN e no PNLD não impediu que os professores de língua materna continuassem reproduzindo os mesmos modelos didáticos.

Assim, podemos depreender que, de um modo geral, o conhecimento demonstrado pelos professores reflete uma lacuna nos cursos de formação, pois, ao analisarmos os dados obtidos, percebemos que não há, na maioria das vezes, discussão nem reflexão sobre a importância da AL na sala de aula, uma vez que os professores demonstraram em suas respostas desconhecerem e não realizarem a prática de AL em suas aulas.

Desse modo, a partir dessas constatações, sugerimos que o estudo de AL associado ao seu ensino se torne mais concreto no curso de Letras, tendo em vista sua importância para a formação de professores de língua. Enfatizando-se esse estudo na graduação e pós-graduação, provavelmente, teremos nas escolas um estudo reflexivo sobre a língua.

Além disso, fazem-se necessárias mudanças na formação do professor, pois os licenciandos precisam ter experiências várias com essa proposta metodológica de ensino, de forma que possam ir para a sala de aula realizar a AL e, para que, ao concluírem a graduação, sintam segurança em aplicar essa metodologia nas aulas de Língua Portuguesa.

A relevância da temática aqui enfocada é justificada pela verificação de que, apesar de haver uma discussão significativa acerca da prática de AL, muitos professores continuam a ensinar gramática normativa em sala de aula, de modo desarticulado às práticas de leitura e escrita. Sendo assim, a formação docente parece não garantir meios suficientes para que o ensino de conhecimentos linguísticos seja realizado de maneira satisfatória, ou seja, propicie reflexão sobre a língua e seu uso adequado às situações comunicativas.

Os resultados obtidos sinalizam que a contribuição significativa da prática de AL ao ensino de língua materna ainda não pode ser considerada legítima, em virtude da ausência de condições mínimas de sua apropriação pela maioria dos professores. E esse quadro evidenciado em uma cidade do interior do Estado da Paraíba parece ser representativo do que acontece no panorama nacional. Preocupa-nos, pois, o fato de que após quase seis décadas de questionamentos, incômodos, reflexões, debates e proposições em relação à abordagem tradicional de gramática, ainda não possamos identificar uma mudança teórico-metodológica significativa por parte dos professores em suas salas de aula. Dessa forma, acreditamos que este trabalho pode contribuir para uma rediscussão da implementação efetiva da proposta de AL nas salas de aula, garantida pelos cursos de formação docente.

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

APARÍCIO, A. S. M. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística, afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013. 95 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.

COSTA VAL, M. da G. A gramática do texto, no texto. In: **Revista de Estudos da Linguagem**. v. 10. nº 2. Faculdade de Letras da UFMG, Jul/Dez 2002.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Almanaque**. São Paulo: Brasiliense, n. 5, 1977.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984, p.49-69.

\_\_\_\_\_. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.115-189.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.199-226.

NEVES, M. H. de M. **A gramática: história, teoria, análise e ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PERFEITO, A. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. d.; RITTER, L. C. B. (orgs.). **Formação de professores**, EAD, nº 18. Maringá: EDUEM, 2005, p.27-79.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. – 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

Artigo recebido em: 14.01.2017

Artigo aprovado em: 16.02.2017

## **Avaliação em larga escala, formação de professores e letramento: entre concepções e práticas no ensino fundamental**

### **Large scale evaluation, teacher training and literacy: between conceptions and practices in elementary education**

Shirlei de Pontes Araujo\*

Myriam Crestian Cunha\*\*

---

**RESUMO:** Este trabalho aborda as práticas de ensino da leitura e as concepções didáticas subjacentes a essas práticas, relacionando tais questões com as das avaliações em larga escala e da formação continuada de professores suscitadas por essas avaliações. São descritas e analisadas práticas de ensino da leitura de três professores que atuam em turmas de nono ano do ensino fundamental e que já participaram de formações continuadas voltadas para a avaliação das habilidades de leitura descritas na matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). Analisa-se o impacto dessas formações nas práticas de leitura desses professores, verificando em que medida se coadunam com o modelo interativo de leitura que embasa as matrizes de referência. Nossos dados – gerados por meio de observações de aulas e do método da autoconfrontação simples – apontam para a permanência de práticas tradicionais e para um quase desconhecimento das habilidades avaliadas no SisPAE. Conclui-se pela ineficiência dessas formações, o que contribui para a manutenção de uma realidade ainda distante dos objetivos de letramento da população escolarizada no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de ensino da leitura. Avaliação em larga escala. Formação de professores.

---

**ABSTRACT:** This paper addresses the teaching practices for reading and didactic conceptions underlying these practices, relating such issues to those of large scale assessments and to the continuing education of teachers raised by such assessments. There are described and analyzed teaching practices for reading of three teachers who work in groups of ninth grade in elementary school and who have participated in continuous training aimed at assessing the reading skills described in the reference matrix of the Basic Education Assessment System (SAEB) and, recently, the Educational Assessment System of Para (SISPAE). The impact of these trainings on the reading practices of these teachers is analyzed, verifying to what extent they are in line with the interactive reading model that bases the reference matrices. Our data – generated through classroom observations and the simple self-confrontation method – point to the persistence of traditional practices and to a near misunderstanding of the abilities evaluated in the SISPAE. It is concluded by the inefficiency of these trainings, what contributes to the maintenance of a reality that is still distant from the literacy objectives to the school population in Brazil.

**KEYWORDS:** Teaching Practices for Reading. Large Scale Assessment. Teacher Training.

---

---

\* Mestre em Letras (Estudos Linguísticos). Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA).

\*\* Doutora em Ciências da Linguagem. Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras - UFPA.

## 1. Introdução

Neste artigo, abordamos o tema das práticas de ensino da leitura em sala de aula e das concepções didáticas subjacentes a essas práticas, na perspectiva do letramento, relacionando tais questões com a avaliação em larga escala da aprendizagem e com a formação continuada de professores do ensino fundamental suscitada por essas avaliações<sup>1</sup>.

Os resultados de avaliações externas, nacionais e internacionais, vêm sendo considerados estratégicos para a definição de políticas públicas educacionais, na busca por uma maior eficiência. Inscrevem-se nessa perspectiva, no Brasil, a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Prova Brasil (PB) e, mais recentemente, dos diversos sistemas avaliativos estaduais<sup>2</sup>. Esses instrumentos, que visam a colher informações sobre a realidade da aprendizagem dos alunos e sobre os fatores que concorrem para a obtenção dos resultados, estão cada vez mais presentes no cotidiano das escolas na forma de testes que aferem, entre outras competências, a proficiência em leitura dos alunos. Também estão presentes nas preocupações das secretarias de educação, assombradas pelos números do IDEB e por suas prováveis repercussões políticas, na forma de propostas de formação continuada para os docentes.

Não está sendo diferente no Pará, em que a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) implementou um plano de formação docente, que será brevemente descrito a seguir. Convicta de que o repasse de conhecimentos técnicos e científicos sobre o sistema de avaliação institucional vigente é necessário à melhoria das práticas de ensino da leitura e, portanto, à melhoria dos resultados aferidos, a SEDUC passou a realizar formações dirigidas aos docentes que atuavam nas séries avaliadas.

Nosso objetivo, aqui, é analisar o impacto dessas formações continuadas nas práticas de ensino da leitura de professores que se dispuseram a fazer tais formações. Buscamos encontrar respostas para questionamentos como: Em que medida as práticas desses docentes se coadunam com a perspectiva do modelo interativo de leitura que embasa as matrizes referenciais do SisPAE? As práticas docentes estão alinhadas com estudos de letramento? Consideramos que,

---

<sup>1</sup> A discussão que propomos é um recorte de análises realizadas no âmbito da pesquisa intitulada “Avaliação da compreensão leitora em larga escala e formação de professores: um estudo de caso” (ARAUJO, 2016).

<sup>2</sup> Segundo Perboni e Di Giorgi (2014), atualmente há sistemas avaliativos implementados nos seguintes estados AC, RO, TO e PA (Região Norte), RS (Região Sul), MS, GO (Região Centro-Oeste), ES, MG, RJ, SP (Região Sudeste), AL, CE e PE (Região Nordeste).

ao proceder desse modo, será possível evidenciar, na formação continuada oferecida pela secretaria de educação, eventuais lacunas que tais práticas possam refletir, percebendo melhor um dos fatores da manutenção do baixo índice do IDEB no estado<sup>3</sup>.

## 2. As formações continuadas

Com o intuito de qualificar os professores da rede quanto aos aspectos problemáticos identificados pelas avaliações em larga escala, a SEDUC promoveu regularmente, a partir de 2009, formações continuadas com os conteúdos e procedimentos da PB, nos seguintes moldes: a cada dois anos, quatro meses antes das aplicações da PB e durante dois dias, foram ministradas formações para os chamados “professores-formadores” (cerca de quatro docentes por escola), atuantes nos anos finais dos níveis I e II do ensino fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Esses, posteriormente, deveriam promover reuniões em suas escolas para compartilhar com seus colegas os conhecimentos adquiridos. Desde 2013, com a criação do *Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)*, o alcance das avaliações se ampliou e as formações passaram a ser dirigidas aos gestores, técnicos de referência e coordenadores de ensino que, posteriormente também atuam como multiplicadores em seus municípios e unidades de ensino, repassando aos professores dessas unidades os conhecimentos adquiridos.

Uma pesquisa documental, apresentada em Araujo (2016)<sup>4</sup>, mostrou que, embora a avaliação faça parte dos temas abordados, esses se voltam mais para a dimensão diagnóstica da avaliação em larga escala e para a análise da situação educacional investigada. Os eixos sistematicamente abordados nessas formações são a análise e o tratamento dos resultados obtidos na avaliação em larga escala anterior (com ênfase no funcionamento do instrumento avaliativo) e a elaboração de itens de prova. Embora o objetivo seja de promover a qualidade do ensino, prevalece a perspectiva técnica sobre o sistema de avaliação em detrimento de uma perspectiva didático-pedagógica que se voltaria para as atividades de ensino e aprendizagem da

---

<sup>3</sup> Os resultados das avaliações em larga escala têm revelado dados alarmantes ao longo das edições que se sucederam a partir da década de 1990, ao indicarem que a maioria dos alunos brasileiros não desenvolveu adequadamente as competências de leitura esperadas. No Pará, o IDEB, nos anos finais do ensino fundamental, foi de 3,6 em 2013, segundo o INEP/MEC (2013). Este resultado não só evidencia que a compreensão textual não tem melhorado nas escolas do estado, como também decaiu de cerca de 0,1% em relação aos dados colhidos em 2011. Desta feita, o índice ficou bastante distante da meta estabelecida pelo Ministério da Educação.

<sup>4</sup> Essa pesquisa documental abrangeu quatro manuais e revistas pedagógicas elaborados pelo MEC (referentes à PB) e pela SEDUC (referentes ao SisPAE), bem como três apresentações em *slides*, que constituem o material utilizado como suporte nas formações continuadas. Esses documentos estão disponíveis nos portais das instituições na internet como indicado em Araujo (2016, p. 56).

leitura em sala de aula. Em outras palavras, a avaliação em larga escala não cede espaço, naquele momento, à necessária dimensão formativa da avaliação que, ao ser compreendida como indissociável dos processos de ensino e de aprendizagem, permitiria o acompanhamento dos alunos e a identificação das intervenções pedagógicas a serem priorizadas. Desta forma, deixam de ser promovidas reflexões sobre como desenvolver as capacidades de leitura dos alunos ou sobre como avaliá-los e como avaliar a própria prática docente durante todo o processo educacional.

O estudo também mostra que nem mesmo tópicos do programa de formação continuada como “Exploração das matrizes de referência e das habilidades aferidas nos testes com análise de itens de prova” oportunizam uma reflexão sobre modelos e concepções que subjazem às competências de leitura avaliadas. São propostos apenas uma conceituação dos termos técnicos que aparecem nos documentos (como, por exemplo, descritores, matriz, item) e uma mera descrição das habilidades do referencial. Ficam ausentes das formações quaisquer reflexões sobre o próprio processo de leitura, sobre os fundamentos teóricos das competências leitoras avaliadas, sobre os modelos cognitivos de leitura em que se embasam as matrizes de descritores (bem como as escolhas pedagógicas no cotidiano da sala de aula) ou sobre as concepções de letramento presentes nos documentos educacionais vigentes, inclusive os das avaliações em larga escala. É de se esperar, portanto, que essas formações tenham pouco impacto nas práticas de sala de aula, no sentido da transformação das práticas de ensino da leitura.

Antes de analisarmos os dados constituídos em nosso estudo no tocante às atividades de leitura em sala de aula, apresentaremos rapidamente os pressupostos teóricos relativos a atividades cognitivas e didáticas de leitura que permitiram interpretar os referidos dados.

### **3. Modelos e concepções de leitura**

Entre os pressupostos teóricos que embasam as avaliações institucionais das competências leitoras, no SAEB como no SisPAE (que se espelha na PB), encontram-se concepções cognitivistas de leitura, que descrevem a interação sujeito-objeto do conhecimento e as operações intelectuais necessárias às respostas aos itens de prova.

A partir dos anos 1960, diversos modelos cognitivos de leitura foram sendo elaborados, na área da psicologia da linguagem, na tentativa de identificar os fatores e processos que entram em conta na construção do sentido. Esses modelos, segundo Kato (1990), descrevem de maneira hipotética o comportamento do leitor proficiente durante a leitura e procuram entender como

se dá a interação entre o texto e o leitor, de modo que este último consiga construir o significado do texto.

Os autores que sintetizam esses modelos, como Colomer e Camps (2002), costumam agrupá-los em três tipos: os modelos *ascendentes*, centrados no texto, que postulam um processamento linear, unidirecional e hierárquico das unidades que compõem o texto (da letra à sílaba, da sílaba à palavra etc.); os modelos *descendentes*, não menos hierárquicos, porém centrados no leitor, que dão grande ênfase ao fato de que os conhecimentos prévios desse leitor orientam seus processamentos cognitivos de elaboração e verificação constantes de hipóteses sobre o significado do texto. Finalmente, os modelos *interativos* nos quais as operações mentais realizadas pelo leitor envolvem o uso tanto das informações encontradas na página impressa, quanto das informações disponíveis na memória do próprio leitor e com as quais realiza a construção do sentido.

Como observa Kato (1990), esse movimento de inter-relação se dá na medida necessária ao atendimento do projeto do leitor. Do mesmo modo, Solé (1998, p. 22) ressalta a importância dos objetivos da leitura, afirmando que no processo de interação entre o leitor e o texto “tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”.

Ler é, entre outros procedimentos, negociar sentidos e essa negociação pressupõe um leitor que atua de maneira criativa, porém sem se distanciar das marcas presentes no texto. Nessa perspectiva, o leitor é um agente na construção do conhecimento, um “coprodutor” do texto, nos termos de Dell’Isola (1996) ou um “coconstrutor” do sentido, segundo Cuq e Gruca (2003, p. 160), que resgata conhecimentos, mobiliza estratégias de leitura, (re)constrói a mensagem do texto e reage a ele com base no diálogo entre todos esses processos mentais. Como explica Solé (1998, p. 23), na compreensão da linguagem escrita, “intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ao tratarem da prática da leitura e da noção de leitor competente, mencionam algumas operações cognitivas que todo leitor realiza com maior ou menor propriedade para uma leitura fluente: antecipação (o levantamento



de hipóteses quanto ao conteúdo do texto), seleção (a seleção do sentido mais plausível entre aqueles possíveis ou a seleção das informações mais produtivas para a construção do sentido), inferência (abstração de sentidos não explícitos no texto) e verificação (confirmação da hipótese levantada e dos sentidos explícitos no texto) mediante decodificação de elementos linguísticos.

Embora os processos cognitivos da leitura sejam atividades realizadas de forma inconsciente pelos leitores proficientes, determinados modelos de leitura estão na base das propostas de ensino presentes no cotidiano escolar e manifestam-se nos procedimentos metodológicos privilegiados pelos docentes ou pelas atividades propostas nos manuais utilizados. Entre essas, destacaremos apenas a concepção dita tradicional de ensino da leitura e a perspectiva do letramento (ou dos letramentos, segundo a compreensão mais partilhada hoje em dia) que, embora não constitua um método de ensino, como bem ressaltou Kleiman (2010, p. 9), influenciou as diretrizes nacionais para o ensino da língua materna.

Claramente inspirada em um modelo ascendente, a perspectiva tradicional de leitura supervaloriza a atividade de decodificação dos signos linguísticos, amparada pela crença de que a compreensão decorre da completa decodificação do texto. O aprendiz leitor, numa atividade de leitura tradicional, não passa de um articulador de informações literalmente expressas no texto e o professor contenta-se, muitas vezes, com a qualidade da oralização, considerando-a como principal indicador da compreensão. A concepção tradicional da leitura tem sido objeto de severas críticas por não permitir a formação de leitores proficientes. Do mesmo modo, foram apontadas como prejudiciais ao desenvolvimento de competências leitoras atividades ditas de interpretação textual, características das aulas de leitura, nas quais ainda predominam tarefas de localização e cópia de informações presentes literalmente no texto (MARCUSCHI, 1996). Os PCN de língua portuguesa alertam sobre o fato de que a decodificação de letras e palavras e a extração de informações de um texto são apenas alguns dos procedimentos de que o leitor se utiliza para ler. Com base em suas competências leitoras, um leitor desenvolva um “trabalho ativo de construção de significado do texto” (BRASIL, 1997, p. 53). Extrair significados literais dos textos, embora seja uma das habilidades necessárias à compreensão, não dá conta de toda a informatividade presente no escrito e deixa de lado os aspectos inferenciais, discursivos, contextuais e situacionais entremeados ao material escrito.

Opondo-se ao reducionismo da perspectiva tradicional, concepções didáticas apoiadas em modelos interativos têm defendido o desenvolvimento de competências leitoras complexas em situações de leitura mais funcionais, nas quais, como resume Fernández (2004, p. 15) “A

compreensão do que é lido é uma condição indispensável da leitura”. Nessas situações, o leitor é incentivado a estabelecer relações entre o texto que está lendo, outros textos que tenha lido, conhecimentos construídos ao longo de sua vida, funções e objetivos pré-estabelecidos para aquela leitura e necessidades particulares em relação à leitura. Para isso, lança mão de diversas estratégias que lhe permitem modular seu esforço em função das características do texto e de seus próprios objetivos enquanto leitor (leitura integral, leitura seletiva, leitura aprofundada, leitura global etc.). Segundo Kleiman (1995), os modelos de ensino da leitura baseados em aspectos cognitivos, socioculturais e psicológicos permitem ampliar as competências dos alunos no processamento das informações de um texto de acordo com os objetivos da leitura.

Essa concepção didática, que reconhece o texto como fenômeno linguageiro, no qual as operações mentais dos leitores não se exercem mecanicamente, sem relação com o uso que está fazendo do escrito, também apontam para as exigências sociais de leitura/escrita. Nessa perspectiva – que é a do letramento –, tornar-se um leitor proficiente consiste em poder participar, enquanto ator social, das práticas de leitura e escrita significativas nas situações discursivas em que o sujeito está envolvido e adotar um olhar crítico em relação aos textos que ali circulam.

Pensar o desenvolvimento das competências leitoras na perspectiva do letramento significa inserir os alunos leitores/escritores de textos em práticas nas quais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (ensino fundamental) recomenda, o ensino da língua seja “voltado para a função social da língua” (INEP, 2008, p. 19). A escola tem, portanto, a incumbência de “viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los” (BRASIL, 1997, p. 30). Isso começa com proporcionar atividades didáticas em que a leitura seja necessária à realização de diversas ações, inscritas em um projeto socialmente relevante, mas onde também possa ser objeto de reflexão. Nessa perspectiva, “o elemento estruturante do currículo e, portanto, do ensino seria a prática social e não o construto formal teórico, seja ele textual, enunciativo ou discursivo” (KLEIMAN, 2008, p. 511).

Na sala de aula, algumas práticas de leitura exigidas na vida escolar constituem bons exemplos de atividades baseadas em uma concepção cognitiva de leitura, que favorece a adequação das estratégias de leitura aos objetivos da tarefa e às características dos textos. Vejamos uma relação dessas práticas sugerida por Solé (1998): ler para obter uma informação

precisa; para seguir instruções; para obter uma informação de caráter geral; para aprender; para revisar um escrito próprio; para comunicar um texto a um auditório; ler por prazer.

Muitas dessas práticas envolvem produções escritas e/ou orais, também socialmente finalizadas; e todas remetem à utilização de diferentes gêneros textuais. Essa concepção é reiterada na Revista do SisPAE (VUNESP/SEDUC, 2014, p. 39):

Os especialistas sugerem [...] que, cabe à escola, portanto, propiciar os meios para que os alunos sejam capazes de ler textos das mais variadas situações de comunicação. Nesse sentido, é consensual entre os pensadores que o meio mais adequado para se trabalhar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos é a utilização dos diversos tipos de gêneros textuais; assim, para que os alunos possam desenvolver plenamente essa habilidade de leitura tão importante para o contexto social atual, faz-se necessário que eles sejam colocados em contato direto com os gêneros textuais em ambiente escolar, que reflitam um ambiente real e funcional de escrita verbal e não verbal.

Veremos agora como essas concepções se inscrevem nas propostas de avaliação em larga escala.

#### **4. A aferição da competência leitora em avaliações institucionais**

A aferição da competência leitora, nos testes propostos em avaliações institucionais, visa a investigar os níveis de letramento escolar dos alunos, isto é, o aprendizado que ocorre no contexto escolar. Tais avaliações exigem a definição de uma matriz de referência bem como a descrição das habilidades e competências esperadas dos discentes em uma determinada série. É essa matriz de referência que norteia os critérios a serem levados em conta nos testes. Segundo Gomes (2006, p. 12), “o objetivo da avaliação de Língua Portuguesa, com foco em leitura, é apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”.

A avaliação da competência leitora baseia-se em uma matriz de referência que organiza as habilidades tidas como essenciais para cada série avaliada. Para o nono ano do ensino fundamental, foram selecionadas as 29 habilidades listadas no Quadro 1. Este quadro apresenta a seguinte organização: a primeira coluna – a do Tema – compreende domínios de competências relativos ao “contexto de produção e compreensão do texto”, “à composição do gênero” e ao reconhecimento de aspectos da “linguagem” utilizados nos textos.

Quadro 1— Matriz do SisPAE para o 9º ano do ensino fundamental.

TEMA	HABILIDADE/DESCRIÇÃO
CONTEXTO DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DO TEXTO	LPA 01 Identificar a finalidade de um texto.
	LPA 05 Localizar em um texto itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, fenômeno, lugar ou pessoa.
	LPA 06 Identificar diferenças ou semelhanças observadas no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em diferentes textos.
	LPA 07 Identificar segmentos do texto que podem ilustrar uma dada interpretação.
	LPA 08 Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global.
LPA 09 Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto.	
COMPOSIÇÃO DO GÊNERO	LPA 12 Identificar o gênero e/ou os elementos constitutivos da organização interna de um texto.
	LPA 13 Selecionar legenda ou título apropriado a uma foto, ilustração ou texto escrito.
	LPA 14 Estabelecer relações de causa-consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de um texto.
	LPA 15 Interpretar um texto com apoio em seus recursos gráficos e visuais.
	LPA 16 Identificar a tese em um texto argumentativo.
	LPA 17 Identificar marcas de lugar, de tempo ou de época em um enunciado de uma narrativa.
	LPA 18 Identificar o segmento de uma narrativa em que o enunciador determina o desfecho do enredo.
	LPA 19 Inferir o conflito gerador de uma narrativa, avaliando as relações de causa e efeito que se estabelecem entre segmentos do texto.
	LPA 20 Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa.
	LPA 21 Inferir a moral de uma fábula, estabelecendo uma relação entre a moral e o tema da fábula.
	LPA 22 Diferenciar ideias centrais e secundárias ou tópicos e subtópicos de um texto.
	LPA 23 Distinguir um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.
	LPA 24 Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.
LINGUAGEM	LPA 25 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de pontuação (exclamação, interrogação, reticências etc.).
	LPA 27 Estabelecer relação entre segmentos de texto, identificando substituições por formas pronominais.
	LPA 28 Inferir o efeito de humor produzido em um texto verbal ou não verbal pelo uso de palavras, expressões ou imagens.
	LPA 29 Identificar padrões ortográficos na escrita de palavras, com base na correlação entre definição /exemplo.
	LPA 30 Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos.
	LPA 31 Identificar as formas verbais e/ou pronominais decorrentes da mudança de foco narrativo (da terceira para a primeira pessoa, ou vice-versa).
	LPA 32 Identificar recursos verbais e não verbais utilizados em um texto com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos de gerar uma mensagem de cunho político, cultural, social ou ambiental.
	LPA 33 Identificar em um texto o efeito de sentido produzido pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.).
	LPA 34 Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação.
LPA 35 Justificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de notações e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento científico.	

Fonte: adaptado de SISPAE (2015, p. 59-60).

Na segunda coluna são elencadas as habilidades, expressas em 35 descritores, alguns dos quais específicos a determinados gêneros e outros transversais para todos os textos<sup>5</sup>.

Podemos observar que as habilidades constantes na matriz do SisPAE (2015) exigem uma interação entre o leitor, seus conhecimentos (linguísticos e de mundo) e o texto, solicitando também processamentos de informações complexos e resgates de conhecimentos externos ao texto. Fica claro, portanto, a filiação dessa matriz com modelos interativos de leitura. No entanto, os descritores voltam-se mais para os processamentos individuais, como constatam, a respeito da matriz do SAEB, Bonamino, Coscarelli e Franco (2002, p. 100):

Apesar de o SAEB demonstrar ter uma preocupação com a dimensão social do letramento, a descrição dos níveis de proficiência [...] explicita que uma maior ênfase é dada às habilidades individuais de leitura. Além disso, é possível notar que essa concepção reflete uma visão muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem.

Certamente, essa é uma realidade de difícil avaliação, principalmente em larga escala, mas que precisa ser trabalhada no cotidiano das salas de aula, dando à leitura um caráter mais funcional. Porém, isso parece ocorrer pouco, como veremos ao analisar alguns dados relacionados a aulas de leitura.

## 5. Práticas de ensino da leitura: descrição e análise dos dados

Procuramos responder às perguntas anunciadas na introdução, com o objetivo de verificar o impacto das formações promovidas pela secretaria de educação no trabalho de docentes que passaram por várias dessas formações continuadas.

Os dados que descrevemos e analisamos foram gerados em estudo de caso desenvolvido junto a três professores do 9º ano (público para o qual a PB é aplicada) em escola da rede municipal de ensino da cidade de Castanhal (PA)<sup>6</sup>. Esses três professores, possuem uma longa experiência docente, inclusive na série em foco (9º ano), e participaram de cursos universitários de formação continuada em suas áreas de atuação (todos cursaram uma especialização voltada

---

<sup>5</sup> A numeração não é sequencial, pois algumas habilidades não aparecem na matriz do 9º ano, mas estão presentes na do 5º ano.

<sup>6</sup> Os docentes participantes dessa pesquisa assinaram um Termo de Livre Consentimento para o uso dos dados.

para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e o professor identificado aqui como C está cursando um doutorado em Ciências da Educação).

A pesquisa de campo deu-se entre agosto e setembro do ano de 2015, primeiramente pela observação e registro audiovisual de aulas de leitura realizadas nas turmas de 9º ano desses professores. Para essas aulas, observadas da forma mais discreta possível, os professores tinham escolhido livremente textos, gêneros e atividades, sabendo que o nosso estudo versava sobre aulas de leitura. Após o registro, foram feitas entrevistas de autoconfrontação simples (FAÏTA, 2005)<sup>7</sup> nas quais cada professor visualizou sua aula e a comentou livremente, parando nas sequências que lhe pareciam justificar um comentário seu. Também foram realizadas entrevistas de instrução ao sócio (LOUSADA; SILVA; MENEZES, 2005) em que cada professor deu ao pesquisador instruções detalhadas sobre o que este precisaria fazer para substituir o professor em suas aulas, sem que ninguém percebesse a substituição; finalmente, os professores responderam a questionários em que avaliaram as formações continuadas oferecidas pela SEDUC e analisaram seu impacto em sua atuação profissional. Daremos aqui uma breve descrição das aulas, apresentadas na ordem em que foram ministradas.

### 5.1 Atuação do professor A

O professor trabalhou com a turma um texto do gênero anúncio publicitário publicado no livro didático adotado pela escola, realizando as atividades de compreensão textual propostas pelo manual e inserindo uma atividade de pré-leitura. Nessa última, o professor fez questionamentos aos alunos quanto a seus conhecimentos sobre o gênero (nome do gênero, finalidades, suportes em que é veiculado), contemplando assim as habilidades LPA01 e LPA12 descritas na matriz do SisPAE. Os alunos puderam resgatar seus conhecimentos de mundo quanto ao gênero e suas funções a partir de suas experiências pessoais.

No momento da leitura o professor explorou os aspectos gráficos presentes no texto como variação de tamanhos das letras, por exemplo, questionando sobre as intenções subjacentes à escolha desses recursos. A habilidade LPA15 foi trabalhada nessas ações. Os alunos puderam atentar para o fato de o referido recurso ter propósitos bem definidos para a compreensão do texto: chamar a atenção dos leitores às informações mais significativas para a

---

<sup>7</sup> O método da autoconfrontação simples pretende suscitar um olhar reflexivo do docente sobre a sua própria atividade. Ao visualizar o registro de sua aula, o professor abandona a condição de sujeito “observado” na pesquisa e se constitui “observador” de sua própria atividade.

leitura. O professor, ao promover a identificação das ideias principais e secundárias no anúncio, também destacou a habilidade LPA22 e ressaltou questões como a autoria do texto. A análise de alguns elementos gramaticais, como verbos e conjunções, foi privilegiada pelo professor, contudo, ele o fez destacando a contribuição dos termos para a construção dos sentidos do texto. Foram trabalhadas nessas ações as habilidades LPA33 e LPA34.

Embora algumas habilidades tivessem sido exploradas na aula registrada (seis, ao todo), o professor ministrante realizou algumas ações que, certamente, desfavoreceram o desenvolvimento das competências de leitura que a atividade permitia exercer. Primeiramente, o próprio professor protagonizou a leitura do texto em voz alta, antes mesmo dos alunos tomarem conhecimento do texto individualmente, não permitindo assim que eles construíssem uma compreensão preliminar do texto. Além disso, a atividade configurou-se como atividade estritamente escolar, na qual a leitura não se inscrevia em nenhum propósito outro do que responder a perguntas de interpretação textual. Os alunos envolveram-se minimamente na interação com o professor, durante a aula, manifestando possivelmente seu desinteresse por uma atividade sem vínculo com sua vivência e com possibilidades de interação social. Na tentativa de fazer com que respondessem aos questionamentos, o professor fez perguntas a respeito das principais informações que seriam objeto de avaliação nas perguntas escritas trazidas pelo livro didático, antecipando ele mesmo as respostas esperadas. Desta forma, a construção do sentido pelos próprios alunos ficou obviamente comprometida.

Durante a entrevista de autoconfrontação simples, o professor percebeu ter se antecipado, o que lamentou, mas não chegou a mencionar o impacto dessa atitude na construção das competências leitoras. Na entrevista, o professor A revelou ter pouco conhecimento a respeito das habilidades descritas pela matriz de referência do SisPAE, reconhecendo apenas a capacidade de fazer inferências como sendo a habilidade trabalhada em sua aula. Para ele, desenvolver a competência leitora dos alunos consiste em trazer informações de ordem textual ou gramatical ilustradas por um texto:

- (1) de certa forma, aquele texto ele vai servir de base tanto para a leitura como para a análise da gramática.[...] a gente traz o assunto, coloca o resumo – partes do conteúdo, explica a gramática e depois traz um texto pra que eles possam tá encontrando a gramática dentro daquele texto.

No questionário, o professor manifesta seu descontentamento em relação às formações continuadas de que participou:



- (2) Meu trabalho docente pouco vem sendo influenciado pelos eventos de formação continuada, pois as mesmas quando ocorrem são geralmente de cunho teórico, ou seja, não trazem o que de fato nós professores queremos/necessitamos, que são soluções para os inúmeros problemas/dificuldades que enfrentamos no dia a dia. As formações tiveram certa repercussão em minhas práticas. Mas o professor fica à espera de que formações melhores e mais eficazes aconteçam.

De fato, percebe-se que a aula dele incorpora sem melhorias as propostas do livro didático e que ele nem mesmo tem consciência da realidade das competências leitoras que seus alunos precisariam desenvolver, distinguindo constantemente leitura de interpretação.

## 5.2 Atuação do professor B

O professor B levou à sua turma o conto “Os irmãos Dagobé” de Guimarães Rosa. As atividades de compreensão escrita que acompanhavam o texto foram elaboradas por ele mesmo, com foco em algumas habilidades de leitura: inferir o sentido de palavras e expressões (LPA09) e identificar o tema do texto (LPA08). No entanto, o professor realizou a leitura da narrativa em voz alta e, ao final de cada parágrafo ou sempre que julgava necessário, interrompia a leitura para tecer explicações sobre o que lera, transformando assim a aula de leitura em uma exposição interpretativa da narrativa escolhida. Esse mesmo procedimento também foi recomendado nas instruções ao sócia.

Conforme ia lendo o texto, o professor fez comentários sobre palavras, expressões e trechos importantes para a resolução das questões propostas na atividade, porém, não antecipou as respostas, nem solicitou a participação oral dos alunos. Apenas chamou sua atenção para essas partes do texto. Em outros momentos, o docente esclareceu de prontidão o sentido de outras expressões do texto que não eram objeto de avaliação da atividade escrita. Nesses momentos, o professor poderia ter feito perguntas sobre os sentidos denotativos dos termos e as suas possibilidades de sentidos figurados como forma de instigar os alunos a estabelecer as relações de sentido e depreender um significado global de acordo com o contexto. Isto seria uma forma de treinar a habilidade de inferir que pretendia ser um dos focos do trabalho.

Por se tratar de uma narrativa muito rica, várias outras habilidades poderiam ter sido exploradas durante a leitura, como: estabelecer relações de causa-consequência entre informações do texto (LPA14); identificar o segmento da narrativa em que o enunciador determinava o desfecho do enredo (LPA18); inferir o conflito gerador da narrativa e avaliar as relações de causa e efeito que se estabelecem entre segmentos do texto (LPA 19); e inferir o

papel desempenhado pelas personagens na narrativa (LPA20). Porém, o docente não estimulou os alunos a construírem os diferentes sentidos permitidos pelo texto, nem os levou a analisar os recursos linguísticos que amparavam determinadas interpretações e as relações de causa-consequência ali presentes.

No momento da correção das perguntas escritas, uma ambiguidade em uma das questões impediu os alunos de encontrar a resposta considerada correta pelo professor, mas o docente não se deu conta de que as dúvidas haviam surgido por causa da má elaboração da questão, nem mesmo durante a entrevista de autoconfrontação. Também não percebeu que estava impondo sua própria interpretação do texto, sem confrontá-la com aquelas propostas pelos alunos e sem ancorá-la nos elementos linguísticos. Limitou-se, na maioria das vezes, em apontar as respostas corretas. Assim, também deixou de explorar o interesse despertado nos alunos pelo texto e a participação deles foi diminuindo ao longo da aula.

Observa-se aqui também uma falta de familiaridade do professor com os processos cognitivos que levam os alunos a construírem o sentido do texto. A aula, expositiva, não favorece esse trabalho. Nem mesmo o momento da correção, em que os alunos eram instados a apontarem a resposta correta, foi aproveitado para discutir com eles como haviam chegado às respostas que davam e para confrontar as diferentes opiniões manifestadas na sala. Essas práticas contrastam com a opinião do docente que, na entrevista, critica a formação:

- (3) Ali [nas formações continuadas sobre leitura], só as técnicas pautadas nos descritores eram apontadas como solução para os problemas de aprendizagem. As questões embasadas nos descritores de nível fundamental não levam o aluno a refletir ou criticar. Não há espaço para o posicionamento dos alunos, não há abertura para a polissemia.

Questionado sobre a frequência com a qual considera as habilidades e competências mencionadas nas formações continuadas para preparar suas aulas, o docente foi enfático ao declarar que o cotidiano da sala de aula não lhe permitia ocupar-se com essas questões:

- (4) [...] não temos tempo pra isso. Essa é a verdade. Não adianta eu dizer que em todas as minhas aulas eu estou preocupada com isso... Você pode até gostar, mas a sua realidade não permite. Convenhamos! Essa é a verdade.

Este fato talvez indique uma das razões para ele não focar sua aula na construção das competências de leitura.

### 5.3 Aula do professor C

O professor C levou a sua turma um texto argumentativo escrito por uma de suas alunas de 3º ano do ensino médio, relativo à influência da mídia na formação da opinião. Utilizando um projetor de imagens, exibiu primeiramente o título do texto no quadro branco, instigando os alunos a levantarem hipóteses sobre o conteúdo e o tema do texto. Feitas as hipóteses, o professor exibiu o restante do texto e oportunizou um primeiro contato silencioso dos alunos com o texto. Após essa leitura, o professor realizou ele mesmo a leitura em voz alta, momento em que enfatizou os elementos prosódicos do texto.

Somente após essas etapas, o professor iniciou as atividades de confirmação ou descarte das hipóteses levantadas inicialmente e seguiu com a leitura questionando os alunos quanto a seu entendimento dos trechos lidos, quanto à opinião defendida pela autora e os argumentos por ela mobilizados. Mas, em nenhum momento o professor antecipou respostas ou manifestou suas próprias opiniões a respeito do tema. Para estimular os alunos a expressarem suas ideias sobre o texto (o que ele fez incessantemente) o professor solicitou que eles se apoiassem em elementos linguísticos, especialmente nos elementos coesivos. Ele também comparou situações mencionadas no texto com as do cotidiano dos alunos ou com episódios semelhantes que ganharam repercussão social, a fim de resgatar elementos da experiência dos alunos e, assim, ajudá-los na construção de suas próprias opiniões sobre o tema.

Durante a abordagem feita do texto, o professor C contribuiu para o desenvolvimento das habilidades LPA05, LPA07, LPA08, LPA09, LPA14, LPA16, LPA17, LPA22, LPA24, LPA27 e LPA34 (um número bem superior àquelas usadas pelos outros professores). Essa preocupação em explorar mais os processamentos cognitivos dos alunos em diálogo com os elementos linguísticos e com a vivência dos alunos estimulou a reflexão e a participação de toda a turma. Nas atividades de interpretação escrita que se seguiram, embora houvesse questões que cobravam habilidades bastante superficiais para o nível de aprendizagem dos alunos, estes puderam demonstrar que conseguiram abstrair a tese do texto mencionada na habilidade LPA16, bem como puderam criar suas próprias teses sobre o tema.

Na entrevista de autoconfrontação, o professor revelou abordar de forma consciente os modelos interativos de leitura, especialmente, ao considerar que a compreensão textual exige

mais do que mera decodificação. Ele mesmo atribui às formações continuadas o mérito de ter melhorado suas aulas de leitura:

- (5) Devido aos cursos dos quais participei, o meu trabalho como docente passou a ser mais contextualizado, voltado para o desenvolvimento das habilidades e competências tanto minhas quanto dos alunos, pois me ajudaram a planejar atividades mais amplas, buscando uma análise mais macro por parte dos alunos.

#### 5.4 Confrontando as três aulas

De um modo geral, as práticas de ensino da leitura do professor C se distanciam das práticas dos outros dois professores, pelo fato de o professor mobilizar um número bem maior de habilidades da matriz em suas atividades, mas, principalmente, por fazê-lo propositadamente. Os outros dois docentes, ao contrário, apresentam práticas pouco fundamentadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura, fortemente pautadas no modelo do livro didático. Os dados aqui apresentados não revelam, nesses dois professores, práticas de ensino inspiradas em uma concepção de leitura interativa, que procurassem estimular estratégias de leitura variadas e levassem os alunos a uma construção ativa dos sentidos. Cada um desses dois docentes, a seu modo, protagoniza a leitura e ocupa o lugar dos alunos na tarefa de construção do sentido, diferentemente do que ocorre na aula ministrada pelo professor C.

Os procedimentos metodológicos privilegiados por esses dois docentes apontam para uma predominância de práticas tradicionais de ensino, com as seguintes características: a) a construção do sentido é vista como consequência direta da decodificação dos elementos linguísticos promovida pelo próprio professor no afã de suprir as lacunas de seus alunos nesse processo (concepção ascendente da leitura); b) as habilidades de leitura discriminadas na matriz do SisPAE são trabalhadas mínima e superficialmente (quando não ignoradas); c) a leitura é feita sem finalidade nenhuma além da compreensão do texto em si e do trabalho sobre conteúdos gramaticais; d) a exposição magistral é encarada como a fonte de conhecimentos suficientes para o desenvolvimento das habilidades esperadas, como se um “discurso sobre” pudesse substituir a atividade do próprio leitor no embate com o texto, em claro descuido da construção efetiva das competências leitoras pelos alunos.

Finalmente, nos três casos, percebe-se que, embora tenha havido aulas em que atividades de leitura haviam sido programadas, não houve propriamente um *ensino* da leitura,

nem uma reflexão sistemática sobre o modo como surgem sentidos, nas interações do texto, do leitor e de seus objetivos de leitura, e como as dificuldades apresentadas pelo texto podem ser superadas.

Outro aspecto a ser observado, nas três aulas, é que o trabalho efetuado sobre o texto exige uma leitura integral e linear. Isso certamente está relacionado ao fato de que, nas três aulas, a atividade de leitura se encerra com a correção das questões de interpretação, pois a avaliação da compreensão continua sendo a finalidade da própria aula. Nenhum dos docentes participantes do estudo procurou inserir as atividades de leitura em um projeto que motivasse a própria leitura, exigindo modalidades de aproximação do texto diversificadas em função do projeto. A elaboração de anúncios insólitos para um mural, no caso da aula A, a escrita de um texto pertencente a outro gênero, retextualizando o conto ou a encenação dos eventos nele narrados, no caso da aula B, a redação de cartas de opinião sobre o mesmo tema para um jornal escolar ou a preparação de um debate público, no caso da aula C, são algumas possibilidades entre muitas que mudariam a perspectiva do trabalho com os escritos escolhidos.

O resultado foi um envolvimento mínimo ou nulo (nas aulas A e B), por parte dos alunos, uma participação bem mais satisfatória por parte dos alunos da aula C (que tiveram a oportunidade de expor sua opinião), mas que não desembocou em alguma atividade socialmente significativa, e uma insatisfação difusa dos docentes em relação a sua própria aula.

Considerando que esses docentes, além de terem tido acesso a uma formação contínua formal, após alguns anos de experiência profissional, participaram de pelo menos duas formações específicas sobre a leitura (três para C), promovidas pela secretaria de educação, pode-se pensar que estão mais bem preparados do que a maioria de seus colegas. No entanto, causa preocupação o fato de suas práticas estarem ainda distantes de uma efetiva didatização da leitura. Cabe-nos agora relacionar mais especificamente essas constatações com a formação continuada proposta, avaliando seu impacto na atuação desses professores, o que faremos nas considerações finais.

## **6. Considerações finais**

Os docentes A e B são os primeiros a reconhecerem que essas formações não tiveram impacto em suas práticas e que, além de não atenderem suas expectativas, trouxeram um enfoque incompatível com aquilo que precisam fazer no dia a dia da sala de aula. Seus comentários negativos em (2) e (3) corroboram essa afirmação.

Contrariamente a eles, em (5), o professor C atribui aos cursos voltados para a leitura o mérito da mudança em suas práticas, agora mais voltadas para o desenvolvimento das competências leitoras de seus alunos. As atividades de formação realizadas por ele sendo de mesma natureza do que as de seus colegas, é possível supor que os conhecimentos de teorias educacionais deste professor tenham contribuído para a apropriação dos conteúdos propostos nas formações investigadas, ainda que de forma não didatizada.

Analisando as aulas na perspectiva das formações continuadas das quais os docentes participaram, percebe-se que o objetivo visado por essas formações não parece ser minimamente alcançado nas aulas dos professores A e B. Esses não introduzem em suas práticas cotidianas as estratégias de ensino que as formações procuram desencadear, nem mesmo ao preparar uma aula que será registrada por um observador externo, interessado nas referidas formações.

Nota-se, nessas aulas, que os docentes têm dificuldades em didatizar a leitura de um modo condizente com as concepções teóricas que embasam a matriz de descritores usada na avaliação institucional e que eles não manifestam interesse por atividades de letramento. Essa situação aponta para diversas falhas das formações continuadas:

- a. Pretendem apoiar-se no diagnóstico proporcionado pelas avaliações em larga escala para promover um trabalho de maior qualidade na escola, mas não conseguem sair do âmbito global para propor uma pedagogização efetiva das questões em pauta;
- b. a melhoria nas práticas parece pensada em termos teóricos (compreender os conceitos envolvidos nas escolhas avaliativas sistêmicas), mas não são relacionadas em nenhum momento com as atividades práticas de leitura do dia a dia dos leitores;
- c. formações que visam à transformação das práticas de ensino, finalmente, silenciam em relação às opções didáticas habituais nas salas de aula.

Pode-se razoavelmente suspeitar que a proporção de professores positivamente influenciados por esses cursos – extremamente curtos e mais voltados para a compreensão do sistema avaliativo do que para as competências leitoras e o modo como podem ser desenvolvidas nas atividades didáticas – é insuficiente. Se considerarmos os índices negativos que continuam a ser produzidos pelas avaliações em larga escala no Brasil, essa reação do estado (como é o caso no Pará) ainda parece amplamente improdutiva.

Consideramos essa situação bastante delicada, pois o tratamento didático das competências e habilidades de leitura descritas na matriz de referência do SisPAE não constitui

a resolução dos problemas de aprendizagem da leitura, mas certamente pode contribuir para práticas de ensino mais eficientes, como vimos na aula C. Pior do que a ausência de formação é uma formação continuada que não alcança os efeitos pretendidos, mas deixa a falsa impressão de que as políticas educacionais adotadas estão corretas.

Sendo assim, parece-nos pertinente aprofundar a discussão aqui proposta, relacionando mais claramente o teor das formações (omissas em relação aos aspectos didático-metodológicos, como já apontamos), a motivação que os docentes podem encontrar em seus estabelecimentos para modificar efetivamente suas práticas, o impacto das perspectivas teóricas anunciadas nos documentos que orientam essas práticas de formação continuada e a relação dessas com a formação inicial.

A rápida análise aqui proposta, longe de apontar os professores como vilões dessa história, mostra o quanto é necessário o poder público propor formações continuadas significativas para os professores em exercício, a fim de que a qualidade do ensino melhore em proveito das crianças e dos adolescentes escolarizados. Esta é a condição *sine qua non* para que o impacto das formações seja finalmente percebido nos resultados diagnosticados pelas avaliações externas.

### Referências bibliográficas

ARAÚJO, S, de P. **Avaliação da compreensão leitora em larga escala e formação de professores**: um estudo de caso. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras-Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em : 20 de outubro de 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996. p. 69-75.

FAÏTA, D.. **Análise dialógica da atividade profissional**. Tradução de Maria da Glória *di Fanti*, Maristela *França* e Marcos *Vieira*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.



FAÏTA, D.; VIEIRA, M.. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Delta**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 123-154, 2003. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502003000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 22 de abril de 2015.

FERNANDÉZ, A. G. **Estrategias de comprensión lectora**. Madrid: Sintesis, 2004.

GOMES, E. Avaliação de língua portuguesa do SAEB: da leitura ao letramento. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34, p. 79-93, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1286/1286.pdf>. Acesso em 6 de maio de 2015.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2010.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão (SC), v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>. Acesso em: 9 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, Unicamp, 1995.

LOUSADA, E.; SILVA, E.; MENEZES, M. Méthodes d'intervention, co-analyse et formation au travail enseignant à l'Université de São Paulo. **Le français à l'université - bulletin des départements de français dans le monde**. AUF, v. 19, n. 02, 2014. Disponível em <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1802#quotation>. Acesso em: 5 de setembro de 2015.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou de cópiação nos manuais de ensino de língua? **Revista Em Aberto**. INEP /MEC, 1996. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2067/2036>. Acesso em: 14 de março de 2014.

PERBONI, F.; DI GIORGI, C. A. G. Sistemas de avaliação em larga escala nos estados brasileiros: entre políticas de direita e políticas de esquerda. In: [Anais] XI Encontro de Pesquisa em Educação da região sudeste. São João Del Rei: UFSJ, 2014. v. 1. p. 1-10. Disponível em <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/fabio-perboni-cristiano-amaral-garborggini.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - SISPAE 2015. **Revista Pedagógica** - Ensino Médio - Língua Portuguesa. Belém: SEDUC, 2015. Disponível em [http://www.vunesp.com.br/sepa1401/arquivos/LP\\_EnsinoFundamental.pdf](http://www.vunesp.com.br/sepa1401/arquivos/LP_EnsinoFundamental.pdf). Acesso em: 02 de março de 2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6ª ed, Porto Alegre: Artmed, 1998.

Artigo recebido em: 16.01.2017

Artigo aprovado em: 02.03.2017

## Contribuições saussurianas para o contexto de ensino de inglês como língua adicional

### Saussure's contributions to English teaching context as additional language

Rossana Cassanta Rossi\*

---

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo descrever e analisar alguns dos aspectos da língua como sistema de signos trazidos no Curso de Linguística Geral a fim de refletir sobre as diferenças entre o sistema da língua inglesa americana e o sistema da língua portuguesa que possam contribuir para o contexto de ensino de língua adicional, particularmente o de língua inglesa. A partir da perspectiva da língua como um sistema de signos, é possível compreender as diferenças entre sistemas distintos. Essa compreensão possibilita desenvolver uma sensibilidade cultural das diferenças como algo positivo e permite buscar modos para atravessar as fronteiras que podem separar modos diferentes de produzir sentidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saussure. Sistema de signos. Língua adicional. Competências interculturais.

**ABSTRACT:** This article aims to describe and analyze some aspects of language as system of signs presented in the Course in General Linguistics. The purpose is to bring reflections on the context of additional language teaching, discussing differences between the system of American English language and the system of the Portuguese language. The theory of language as a system of signs helps to understand the differences between the systems. As a result, that understanding enables to develop a cultural sensitivity of the differences as something positive and helps to seek ways to cross borders that can separate different modes of producing senses.

**KEYWORDS:** Saussure. System of signs. Additional language. Intercultural competence.

---

## 1. Introdução

Este é um artigo teórico que visa retomar noções saussureanas úteis para a reflexão sobre as diferenças de sistemas linguísticos no âmbito do ensino de línguas. O objetivo é descrever e analisar alguns dos aspectos da língua como sistema de signos trazidos no Curso de Linguística Geral a fim de refletir sobre as diferenças entre o sistema da língua inglesa americana e o sistema da língua portuguesa que possam contribuir para o contexto de ensino de língua adicional<sup>1</sup>. Ao invés de procurar analogias entre as línguas, busca-se entender as diferenças. A

---

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFSM). Professora do Colégio Militar de Santa Maria. Agradeço à Profa. Dra. Amanda Eloina Scherer pelas sugestões e leitura crítica deste texto.

<sup>1</sup> Neste estudo é adotada a expressão “língua adicional” baseada em Schlatter e Garcez (2009, p. 127). Esse termo vem sendo utilizado para marcar “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”. Além disso, essa expressão “ênfata o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (ibid., em, p. 128).

compreensão dos diferentes modos de pensar e agir no sistema da língua (materna ou adicional) ajudará a desenvolver uma melhor competência comunicativa intercultural, entendidas como “habilidades em sustentar comunicação com o Outro que parte de sistemas de referência diferentes dos nossos” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 295). Esse processo de compreensão não resulta apenas no entendimento (e respeito ao) do sistema e do modo de se posicionar do outro, mas resulta também no entendimento e reflexão do próprio sistema e do modo de posicionar a si mesmo. Nas palavras de Saussure: “O que primeiro surpreende no estudo das línguas é a sua diversidade, as diferenças linguísticas que se apresentam quando se passa de um país a outro, ou mesmo de um distrito a outro. [ . . . ] É exatamente por via dessas comparações que um povo toma consciência de seu idioma” (SAUSSURE, 1994, p. 221). E acrescento: através dessas comparações, também é possível que um povo se conscientize de seus valores culturais, de seu modo de pensar e agir no mundo, de si mesmo.

Para atender aos objetivos propostos, este texto se organiza da seguinte forma: em um primeiro momento, é feita uma revisão dos principais conceitos de Saussure, no âmbito do CLG, sobre o entendimento de língua como sistema e dos signos linguísticos; em seguida, são trazidos alguns de aspectos pontuais do ensino de inglês como língua adicional que são entrelaçados com os conceitos apresentados, produzindo discussão a respeito das diferenças entre sistemas. Por fim, algumas considerações são tecidas sobre o desenvolvimento de competências comunicativas interculturais para buscar estratégias para lidar com as diferenças entre os sistemas linguísticos.

## 2. O curso de Saussure: revisitando concepções

A obra póstuma Curso de Linguística Geral (CLG), atribuída a Saussure, apesar de ele não ser o seu autor, é um marco na área da Linguística. Seu valor não está no fato de Saussure tê-la escrita ou não, nem se o que está escrito corresponde fielmente às ideias de Saussure. A obra tem valor por si só. Seu valor está nas mudanças que provocou no entendimento de linguagem, língua e fala e tudo o que depois foi (re)pensado por causa e a partir dela. Se, como diria Saussure (1994, p. 15) ao falar de diferentes perspectivas para se analisar a palavra, “é o ponto de vista que cria o objeto”, pode-se, aqui, recontextualizar suas palavras para dizer que foi o ponto de vista de Saussure sobre a língua que impulsionou a Linguística como uma ciência.

Uma das mudanças provocadas por Saussure (1994) diz respeito aos conceitos centrais da obra. Saussure opera duas importantes distinções. A primeira diz respeito à definição de

linguagem e língua. A linguagem é multiforme, heteróclita e pertence a diferentes domínios por ser ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica (SAUSSURE, 1994, p. 17). Já a língua é homogênea, tem um princípio de classificação, é adquirida. E ela é adquirida porque é social, porque é partilhada por comunidades linguísticas. Para Saussure, “não é a linguagem que é natural ao homem, mas [sim] a faculdade de constituir uma língua” (ibid..em, p. 18). Desse modo, pode-se afirmar que a constituição de uma língua tem uma dimensão social. O que determina a língua materna de um indivíduo é a comunidade linguística em que ele se insere. Assim, o mesmo indivíduo, se nascer na Inglaterra, falará o inglês; se na Alemanha, o alemão; e assim por diante.

Reafirmando o aspecto social da língua que a faz ser diferenciada da linguagem, Saussure (ibid..em, p. 22) sustenta que essa “é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude dum espécie de contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade”. Uma vez que os significados são criados e partilhados em uma comunidade, para que haja uma modificação na língua, essa precisa ser significativa a todos os membros. Assim, língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessários, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (ibid..em, p. 17). Um falante estrangeiro, por exemplo, precisa conhecer os significados compartilhados, as convenções adotadas da outra comunidade linguística para que possa haver uma interação coesa e coerente.

A segunda distinção é a de língua e fala: “a língua é para nós a linguagem menos a fala” (SAUSSURE, 1994, p. 92). Enquanto a língua é social, independente do indivíduo e considerada por Saussure “essencial” (ibid..em, p. 22), a fala é o ato individual (porque é o mecanismo pelo qual o falante exprime e exterioriza seu pensamento pessoal através das escolhas e combinações do código da língua) e acessória da linguagem. Em relação à língua, Saussure (1994, p. 21) afirma:

Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros de um conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo.

Para Saussure, diferentemente da fala, a língua pode ser estudada separadamente. A língua, ocupa, assim, um lugar privilegiado na Ciência Linguística e passa a ser o objeto da Linguística e também o do CLG.

Saussure (1994, p. 18) sintetiza que a língua é um sistema de signos e que “um sistema de signos distintos corresponde a ideias distintas”. Em outras palavras, a língua é compreendida como um sistema de signos capaz de exprimir ideias, os quais são compartilhados por uma comunidade linguística. Um signo linguístico é uma entidade psíquica que é composta da união de um conceito (o significado) a uma imagem acústica (significante), que é a impressão psíquica do som. “Esta combinação produz uma forma, não uma substância” (ibid..em, p. 131). Saussure compara essa relação entre significado e significante a uma folha de papel, em que em um lado estaria o pensamento e no outro, o som (ibid..em, p. 131). É impossível cortar um sem cortar o outro. É impossível desvincular um do outro. Isso pode ser percebido ao imaginarmos um falante que está em um país estrangeiro e desconhece a língua desse. Para ele, a língua adicional não passa de ruídos uma vez que não consegue atribuir significados aos sons.

Dois princípios caracterizam o signo linguístico: a arbitrariedade do signo e o caráter linear do significante. É arbitrário porque não há uma relação para a correspondência entre o significado e o significante. O “significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (ibid..em, p. 83). Já o caráter linear diz respeito à extensão do signo, que se dá em uma linha ou (1) de tempo, como os significantes acústicos ou (2) espacial, quando representados na escrita, impossibilitando que se pronuncie ou se escreva dois elementos ao mesmo tempo. “O significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo” (ibid..em, p. 84).

Para explicar a ideia de língua como sistema de signos, Saussure a compara a uma partida de xadrez. Essa comparação permite entender o valor das peças, ou seja, o valor do signo. Cada peça tem seu valor o qual depende da relação com outras peças diferentes. Na língua, “cada termo tem seu valor pela oposição aos outros termos” (ibid..em, p. 104). É a relação com outros signos, ou seja, uma relação de oposição e diferença, que estabelece o valor de um determinado signo. Assim, “o valor resulta tão somente da presença simultânea de outros” (ibid..em, p. 133). Devido a esse entendimento, quando se busca correspondências ou mesmo tradução entre línguas diferentes, pode-se muitas vezes se encontrar num impasse porque pode não haver uma palavra que possa ser trocada sem alteração de valor.

Saussure (1994) exemplifica seu conceito de valor através da análise dos termos ‘carneiro’ (português), ‘mouton’ (francês) e ‘sheep’ (inglês). Os três termos apresentam a mesma significação porque podem ser trocados entre si com a mesma ideia. Contudo, não o possuem o mesmo valor porque em inglês o termo ‘mouton’ (termo que tem relação de oposição a ‘sheep’) é empregado para se referir ao prato preparado com esse tipo de carne, enquanto o outro se refere ao animal. E tanto no português como no francês não há um termo que corresponda exatamente a esse valor. “A diferença de valor entre *sheep* e *mouton* ou *carneiro* se deve a que o primeiro tem a seu lado um segundo termo” (ibid..em, p. 134). Pode-se compreender, então, que um valor só pode ser estabelecido dentro de um sistema, numa relação de diferença e oposição a outros valores. Além disso, existe uma regra do jogo que é previamente estabelecida entre todos os jogadores e está presente em toda a partida. Isso ocorre também na língua: “são os princípios da Semiologia” (ibid..em, p. 104). Trazendo esses aspectos para o contexto de ensino de língua adicional, pode-se apontar que não basta apenas ensinar termos e suas traduções, mas também é preciso ensinar os valores que cada signo possui, que é necessário conhecer as regras do sistema de língua estrangeiro para que se possa ser estabelecer uma comunicação eficiente.

Depecker (2012, p. 65) defende que “a imagem da ‘partida de xadrez’ não é um simples exemplo tomado ao acaso. Ela se revela, em sua precisão, quase fundadora, pois permite uma melhor representação do método em linguística. Encontramos aqui a questão da oposição entre estado de língua e transformação da língua no tempo”. Contudo, há algumas distinções, apontadas pelo próprio Saussure: na partida de xadrez as regras não podem ser alteradas, enquanto que na língua podem ocorrer mudanças de valor que podem mudar o conjunto. Acrescenta-se, ainda, outra diferença: o jogador tem uma intenção de modificar o lugar de uma peça e também do sistema, o que não ocorre na língua, pois as peças são deslocadas “espontânea e fortuitamente” (SAUSSURE, 1994, p. 105).

### **3. Implicações da teoria para o contexto de ensino de inglês como língua adicional**

Ao começar a aprender uma língua adicional (vide nota 2), o indivíduo se depara com as semelhanças entre os sistemas, que o ajudam a compreender e a ‘traduzir’ significações, mas também se depara com as distinções. Nestes casos, muitas vezes, não é possível encontrar uma correspondência tal e qual na língua materna, o que, por sua vez, pode gerar um desconforto ao não conseguir compreender ‘exatamente’ o que é dito e/ou a não conseguir dizer o que se deseja.

Como constata Saussure, “se as palavras estivessem encarregadas de representar os conceitos dados de antemão, cada uma delas teria, de uma língua para outra, correspondentes exatos para o sentido; mas não ocorre assim” (SAUSSURE, 1994, p. 135).

Alguns erros comuns produzidos por estudantes brasileiros ao aprender a língua inglesa mostram que essas correspondências não são possíveis e que nem sempre podemos traduzir termos nem mesmo ‘traduzir’ um sistema tendo como base o sistema de nossa língua materna. Um desses erros diz respeito aos tempos verbais simples, como o passado e o presente simples. Com exceção do verbo ‘be’ [ser/estar] e ‘have’ [ter], para se indicar que um verbo está no tempo passado utiliza-se o auxiliar ‘did’ em frases negativas e interrogativas ou o sufixo ‘ed’ para verbos regulares em afirmativas. O erro ocorre quando se usa ao mesmo tempo o auxiliar e o ‘ed’ ou se usa o ‘ed’ em frases que não são afirmativas. Por exemplo:

**Did** you enjoyed the movie? (correto: **Did** you enjoy the movie?) [Você gostou do filme?]  
I **not** enjoyed the movie. (correto: I **did not** enjoy the movie./ I **didn't** enjoy the movie. ) [Eu não gostei do filme.]  
I **did** enjoy the movie. (correto: I **enjoyed** the movie.) [Eu gostei do filme.]

Possivelmente, o que ocorre é que, na “tradução”, o termo inglês ‘did’ não corresponde a outro termo em português, mas sim à desinência de tempo do verbo. Não é possível encontrar na nossa língua um termo de mesmo valor ou mesmo similar porque a construção dos tempos verbais é realizada através de estruturas diferentes. Não é possível também traduzir o termo ‘did’ para o português. Esse termo pode apenas ser traduzido se estiver relacionado a um verbo, como parte integrante do verbo, na marcação do tempo verbal. Não há, nos tempos verbais em português, um termo existente para indicar o tempo verbal. O significado de ‘did’ é o tempo verbal. Mas sozinho não possui sentido.

De modo semelhante, o mesmo ocorre com o presente simples. Diferentemente do passado simples, os verbos no presente correspondem às terceiras pessoas do singular (‘she’ [ela], ‘he’ [ele] e ‘it’) são marcados, nas frases afirmativas, pelo ‘s’, ‘es’ ou ‘ies’ e nas frases interrogativas e negativas pelo auxiliar ‘does’. Por exemplo:



You teach French? (correto: **Do you** teach French?) [Você ensina francês?]  
**Do he** teach French? / **Do he** teaches French? (correto: **Does he** teach French?) [Ele ensina francês?]  
**He** teach French. (correto: **He** teaches French.) [Ele ensina francês.]  
**They** teaches French. (correto: They teach French.) [Eles ensinam francês.]

Além do uso do auxiliar, a marca da terceira pessoa do singular é muitas vezes empregada erroneamente como marca de plural. ‘Teach’ confundido como verbo no singular e ‘teaches’ como verbo no plural. Essa confusão pode ocorrer devido ao ‘s’, que, na maioria das vezes é marca do plural em português. Ou talvez porque a diferença entre ‘ensina’ e ‘ensinam’ é justamente a presença do ‘m’, ou seja, a adição de um outro signo para significar plural, numa relação de oposição e diferença à forma do singular.

Outro ponto que gera desconforto diz respeito ao uso do verbo ‘be’, que corresponde em português a dois verbos: o ser e o estar. Por exemplo, quando se diz: ‘I am happy’ [eu sou/estou feliz], muitos falantes de português se perguntam se está se falando de uma identidade do eu ou se se refere a uma situação momentânea. Isso porque os limites entre aquilo que é uma definição, um atributo do sujeito e aquilo que é um estado, uma condição é claramente distinta através da presença dos dois verbos. Assim, o verbo ‘be’ não tem correspondente de mesmo valor na língua portuguesa. Resta, então, aos falantes de português, buscar estratégias linguísticas para poderem produzir sentidos semelhantes, mas nunca iguais. Uma dessas estratégias é o emprego de ‘now’ [agora], ‘today’ [hoje] para indicar o estado do sujeito – ‘I am happy today’ [eu estou feliz hoje]; ou através do emprego de ‘always’ [sempre] para indicar uma definição desse – ‘I am always happy’ [eu sou/estou sempre feliz]. Apesar de apresentar, neste último caso, alguns ‘ruídos’ por não corresponder exatamente à intenção do que se quer dizer, pode-se compreender que ‘estar sempre feliz’ pode indicar uma definição do sujeito.

Há ainda outros impasses que podemos encontrar ao se expressar em uma língua adicional: a de não encontrar um termo para produzir nem ao menos um sentido semelhante. É o que se pode compreender através das palavras ‘cat’ [gato/a], ‘little cat’ [gatinho/a]. Em inglês a palavra só é empregada para se referir ao mamífero, sem haver distinção entre sexo feminino e masculino, enquanto que em português, além de haver dois termos distintos, pode ser usada para se referir a um ser humano atraente fisicamente, ou seja, bonito. O significado de ‘cat’ é somente um. Se um falante de português empregar a palavra ‘cat’ ou a expressão ‘little cat’

com o significado de atraente para se comunicar com falantes nativos de inglês ou mesmo para se comunicar com outros falantes de inglês como língua adicional, o termo não produzirá sentido algum, pois possui significação e, portanto, valor diferente do que se quer expressar. Apesar disso, o falante de português poderá empregar outras palavras de sentido semelhante, como ‘cute’, mas sem partilhar do mesmo valor.

Aliás, a distinção entre o feminino e masculino é outro ponto de divergência entre os dois sistemas. Enquanto que no português a maioria das marcas entre esses dois gêneros é feita através do emprego de ‘a’ (para feminino) e ‘o’ (para masculino) no final dos termos, em inglês isso não ocorre porque não há essa distinção. Se o falante de português disser: ‘Ela saiu para jantar com uma antiga amiga’, fica evidente que se trata de duas pessoas do mesmo sexo. Mas em inglês isso não é possível de ser percebido, uma vez que os substantivos, como ‘friend’, podem ser tanto femininos quanto masculinos, pois o gênero não é marcado, como, por exemplo, na frase: ‘She went out for dinner with an old friend’ [Ela saiu para jantar com um/a velho/a amigo/a]. Em alguns contextos, saber se se trata de um amigo ou amiga pode ser uma informação relevante. Nesses casos, é preciso buscar estratégias para esclarecer esse aspecto, utilizando, por exemplo, o nome do/a amigo/a ou mesmo utilizando adjetivos como ‘female friend’ [amiga] ou ‘male friend’ [amigo]. Nota-se que, de modo semelhante aos auxiliares dos tempos verbais do inglês que se transformam em desinências verbais, também as palavras ‘female’ e ‘male’ se transformam na flexão de gênero no português. A partir disso, observa-se a existência de uma via de mão dupla: enquanto o falante de português precisa encontrar formas de expressar essa diferença de gêneros, o falante de inglês precisa entender quais são os substantivos femininos, masculinos, neutros, entre outros, pois não há correspondência entre os sistemas.

Esse aspecto da marca de gênero também está presente nos pronomes pessoais. Embora os pronomes da terceira pessoa no singular apresentem essa distinção, a saber, ‘she’ [ela], ‘he’ [ele] e it (neutro, usado para objetos e animais), o mesmo não ocorre no pronome da terceira pessoa no plural ‘they’ que pode se referir tanto à elas quanto à eles. Trata-se de um pronome neutro. Para informar que está se referindo a elas ou eles, o falante de português não poderá usar o pronome. Ao invés disso, precisa utilizar substantivos tais como ‘women’ [mulheres], ‘girls’ [meninas], ‘men’ [homens], ‘boys’ [meninos]. Assim, na ausência de um termo para se referir a ‘eles’ ou ‘elas’, outros termos são utilizados. Entretanto, apesar do pronome da terceira pessoa do plural poder ser substituído por outros termos, como os substantivos citados, esses

não são idênticos. Não possuem, portanto, o mesmo valor, uma vez que os substantivos não estão em relação de oposição e diferença aos pronomes da terceira pessoa no singular; por isso, o sentido será (apenas) próximo, mas não igual.

Tais questões não dizem respeito somente entre línguas diferentes, pois até mesmo em uma mesma língua poderão os termos terem significações e valores diferentes dependendo do contexto cultural do falante. Tais questões de correspondência podem ser observadas no caso do inglês americano e britânico. Os significados atribuídos à palavra ‘pants’, por exemplo, mudam. Isso quer dizer que o mesmo significante pode apresentar a significados distintos: no Reino Unido, um falante entenderá ‘pants’ como uma peça de roupa íntima. Já nos Estados Unidos, será entendido como calça. Isso aponta para os efeitos da separação geográfica entre falantes da mesma língua. Apesar de conservar boa parte de um passado comum, cada um evoluiu de maneira diferente. A esse respeito, Saussure (1994, p. 244) explica:

De maneira geral, uma língua que evolui na descontinuidade geográfica apresenta, em face das línguas parentes, um conjunto de traços que lhe pertencem exclusivamente, e quando esta língua se fraciona, por sua vez, os diversos dialetos que dela surgem atestam, pelos traços comuns, o parentesco mais estreito que as une entre si, com a exclusão de dialetos de outros territórios.

Contudo, o problema de buscar correspondências entre as línguas não ocorre apenas em relação a termos, mas também à posição deles no discurso. É o caso de se dizer em português ‘velha amiga’ e ‘amiga velha’. Embora os signos sejam os mesmos, os termos ‘velha’ possuem valores diferentes, pois no primeiro caso está em relação de oposição à ‘recente’ (tempo de relação de amizade) e no segundo à ‘nova’ (idade). Os valores são diferentes porque os termos estão em posição diferentes, apesar de serem os mesmos. E é porque os valores são diferentes que os mesmos termos são capazes de expressar sentidos diferentes. Contudo, esse jogo da língua não é possível de ser realizado na língua inglesa porque nesse sistema o adjetivo deve sempre vir antes do substantivo, não havendo outra possibilidade.

Há, ainda, outro exemplo que aponta para esta perspectiva. Na língua inglesa, em alguns casos, a utilização ou não da vírgula antes da conjunção aditiva ‘and’ [e] produz sentidos diferentes. A ‘Oxford comma’ – denominada também como ‘serial comma’ – é um estilo de escrita utilizado tradicionalmente por editores da *Oxford University Press*: o uso opcional da vírgula antes do ‘and’ [e] quando elementos são listados (OXFORD, 2015, s/p). Na frase abaixo, retirada do site *Today Food* (HYMORE, 2015, s/p), há um exemplo de uso:

Why use store-bought condiments, full of sugar, salt, and other junk, when homemade versions are way more delicious? All it takes is fresh, local ingredients and it's ready, set, serve.

[Por que usar condimentos comprados em lojas, cheios de açúcar, sal e outras porcarias, quando as versões caseiras são muito mais deliciosas? Só é preciso ingredientes frescos, locais e está pronto, arrumado, servido.]

No caso antes citado, o uso da vírgula indica que os condimentos contêm, além de açúcar e sal, outros ingredientes não saudáveis. Mas se a vírgula fosse retirada, a ideia seria outra: a de que por que nós compramos condimentos e outros produtos não saudáveis. Assim, o que muda é o valor de ‘other junk’, que por sua vez muda o sentido produzido. Isso porque, retomando a ideia da partida de xadrez de Saussure, “O valor respectivo das peças depende da sua posição no tabuleiro” (SAUSSURE, 1994, p. 104). Tal jogo de palavras da língua inglesa estabelecido pela vírgula não é possível na língua portuguesa por não ser permitido, segundo a gramática normativa, o uso de vírgula antes da conjunção aditiva ‘e’ quando se tratar de elementos listados.

Há, ainda, outros exemplos mais comuns, como em frases de dedicatórias<sup>2</sup>:

"I would like to thank my parents, Ayn Rand and God". [Eu gostaria de agradecer meus pais, Ayn Rand e Deus.]

"I would like to thank my parents, Ayn Rand, and God".

Na dedicatória acima, na primeira frase agradece-se aos pais, cujos nomes são Ayn Rand e God. Já na segunda, agradece-se aos pais, uma outra pessoa com o nome de Ayn Rand e também à Deus. Os termos são os mesmos, mas os valores mudam dependendo da relação que é estabelecida entre eles. “Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema” (SAUSSURE, 1994, p. 136). Nos exemplos citados, essa relação entre os termos é dependente do uso ou da ausência da

---

<sup>2</sup> Esse é um exemplo bastante utilizado em diversos sites para exemplificar o uso da vírgula. Um dos sites é [https://en.wikipedia.org/wiki/Serial\\_comma](https://en.wikipedia.org/wiki/Serial_comma).

vírgula. A vírgula funciona aqui como um elemento que atua na organização da relação entre os termos e tem papel fundamental no sentido produzido.

De uma forma sintética, pode-se compreender que aprender uma língua adicional implica aprender um outro sistema de signos que apresenta diferenças no modo de organização da estrutura da língua (como os tempos verbais passado e presente simples, ou a posição de substantivos e seus adjetivos), no entendimento de visão de mundo (como na diferenciação de ser/estar ou a significação de ‘cat’ e ‘gatinho’). Tais diferenças podem ainda ser encontradas em um mesmo sistema de signos, que podem variar de acordo com o contexto cultural em que está inserido (como o termo ‘pants’).

#### 4. Considerações Finais

As contribuições da teoria de Saussure de língua como sistema de signos são muitas e em diversos campos. Ao que interessa neste texto, pode-se compreender que a dimensão social da língua não é nada acessória, mas é o que permite que os significados sejam produzidos e compartilhados pelos sujeitos. Como afirmou Saussure, um indivíduo, por si só, não pode construir uma língua, nem mesmo produzir modificações em uma já existente.

Além disso, é preciso acrescentar que cada sistema de signo pode possuir distintas significações, valores, e produzir sentidos diferentes. E é isso que faz com que um não seja igual ao outro. Contudo, essa diferença não pode ser transformada em empecilhos para uma comunicação intercultural ou mesmo produzir visões estereotipadas. É preciso desenvolver uma sensibilidade cultural para compreender as diferenças como algo positivo e buscar modos para atravessar as fronteiras que podem separar modos diferentes de produzir sentidos. Assim, é preciso compreender as lacunas existentes entre os sistemas e, a partir dessa compreensão, buscar estratégias para evitar desentendimentos para expressar a intenção do falante. O desenvolvimento dessas competências permite entender o que pode ou não ser dito e qual a forma mais apropriada, respeitando o outro. E para que se possa compreender o modo de expressar do outro, é preciso também compreender o seu próprio. E isso só pode ser possível quando entendemos o funcionamento do sistema de signos, quais significações aí circulam, que valores linguísticos possuem. A riqueza está justamente aí, na diferença que soma.

#### Referências Bibliográficas

DEPCKER, L. **Compreender Saussure a partir dos manuscritos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HYMORE, K. Today Food. **A healthy homemade ketchup recipe and 4 more DIY condiments**. 14 de Jul. de 2015. Disponível em: <http://www.today.com/food/healthy-homemade-ketchup-recipe-4-more-diy-condiments-t32131>. Acesso em: maio de 2014.

MOTTA-ROTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: **Linguagem, cultura e sociedade**. 1 ed. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, v.01, p. 191-201, 2006.

OXFORD Dictionaries. What is the 'Oxford comma'? Disponível em: <http://www.oxforddictionaries.com/words/what-is-the-oxford-comma>. Acesso em: maio de 2014.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1994.

Artigo recebido em: 10.01.2017

Artigo aprovado em: 09.03.2017

## Júri (dis)simulado: proposta de atividade para o estudo do gênero textual/discursivo “depoimento pessoal” sob o viés da oralidade e da variação linguística

Jury Covert: activity proposal for the study of textual / discursive genre "personal testimony" under the bias of orality and linguistic variation

Carla Beatriz Frasson\*  
Marlúcia Maria Alves\*\*

---

**RESUMO:** Este artigo evidencia que o trabalho adaptado com o júri escolar, aqui designado como “Júri (dis)simulado”, configura-se como uma prática de letramento realizada num contexto significativo de aprendizagem. Respaldamo-nos teoricamente em Bakhtin (2003), Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001), Hilgert (1996), Marcuschi (2008), dentre outros. Por meio desse artigo, apresentamos uma proposta de material didático que estimule nos alunos, sobretudo, a leitura e análise do gênero textual/discursivo “depoimento pessoal”, buscando ultrapassar os limites da consciência ingênua para a consciência crítica desse gênero, reconhecendo as intenções explícitas e implícitas nele transmitidas. A atividade didática aqui proposta possibilita aos estudantes um momento orientado de estudo, focando de maneira crítica e analítica o *continuum* oralidade e escrita desse gênero, bem como a observação da importância de questões como respeito ao turno conversacional, assalto ao turno, marcas de oralidade, entonação das frases e intensidade da voz, dentre outros fatores. Permeando essas questões, também objetivamos possibilitar atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem, desconstruindo falsas crenças e preconceitos linguísticos de que há uma variedade linguística melhor ou superior a outras. Por meio do “Júri (dis)simulado”,

---

**ABSTRACT:** This article shows that the work adapted to the school jury, here referred to as "Jury Covert" is configured as a practice of literacy performed in a meaningful context for learning. Theoretically we support us in Bakhtin (2003), Bortoni-Ricardo and Dettoni (2001), Hilgert (1996), Marcuschi (2008), among others. Through this article, we present a proposal of didactic material that stimulates the students, especially the reading and analysis of the genre/discourse "personal testimony", seeking to overcome the naive consciousness of limits for critical awareness of this kind, recognizing the explicit intentions and implicit transmitted it. The didactic activity proposed here allows students oriented time of study, focusing on critical and analytical way the orality continuum and writing of this genre, as well as the observation of the importance of issues such as respect for conversational turn round to round, orality marks, intonation of sentences and voice intensity, among other factors. Permeating these issues also aim to enable reflection activities about language and language, deconstructing false beliefs and linguistic prejudices that there is a better linguistic variety or superior to others. Through the "Jury Covert", we intend to promote the work not only with the varieties most prestigious, but also with the varieties sometimes stigmatized by the majority of

---

\* Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), promovido pelo Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). [carla\\_frasson00@yahoo.com.br](mailto:carla_frasson00@yahoo.com.br)

\*\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). [marlucia.alves@gmail.com](mailto:marlucia.alves@gmail.com)



---

pretendemos promover o trabalho não só com as variedades de maior prestígio, mas também com as variedades por vezes estigmatizadas pela maior parte da sociedade e que, frequentemente, são utilizadas pelos alunos. Assim, as atividades objetivam também valorizar as variedades de não prestígio que caracterizam a identidade dos alunos e que se fazem presentes no gênero textual/discursivo “depoimento pessoal”, para, então, desenvolvemos competências de uso da variedade culta da própria língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de língua portuguesa. Gêneros textuais/discursivos. Oralidade. Variação linguística.

society and are frequently used by students. Thus, the activities aim also appreciate the variety of non-prestige that characterize the identity of the students and that are present in textual/discursive genre "personal testimony" to then develop use of the skills cultivated variety of the language itself.

**KEYWORDS:** Portuguese language teaching. Text/genres. Orality. Linguistic variation.

---

## 1. Introdução

A realização das práticas de letramento organizadas no âmbito escolar deve possibilitar aos alunos a participação consciente em atividades da sociedade letrada. Nesse sentido, é fundamental que as aulas de Língua Portuguesa desenvolvam estratégias de ensino que proporcionem aos estudantes o acesso aos textos e discursos que de fato circulam na sociedade. O desenvolvimento da competência linguística dos alunos deve ser feito de forma a torná-los capazes de participar *das* e agir *nas* atividades e ações de linguagem que ocorrem em contextos situados em nossa sociedade e, conseqüentemente, empoderarem-se dessa capacidade de agir.

Assim, as propostas de atividades didáticas a serem realizadas na escola devem envolver práticas em que os alunos possam participar ativamente. Nesse sentido, a realização de um júri escolar configura-se como uma potente proposta didática que trabalha, de forma sociodiscursiva, gêneros textuais/discursivos orais e escritos, utilizando-os como instrumento didático-pedagógico.

Consideramos importante salientar, porém, que, para se trabalhar com o júri escolar, é preciso considerar a precariedade em que se encontram muitas escolas públicas brasileiras: várias não dispõem de espaço físico, apoio técnico e pedagógico e recursos financeiros que possibilitem a apresentação de um júri em local adequado. Nesse cenário, é fundamental a adaptação dessa prática de letramento no âmbito escolar com o objetivo de trabalhar, em contextos cuja infraestrutura é extremamente precária, os gêneros textuais/discursivos presentes em um júri.

É necessário, portanto, que outras versões de júri possam ser desenvolvidas nas instituições escolares para que escolas com poucos recursos, mas com professores engajados, possam desenvolver essa prática com seus alunos. Para tanto, considerando-se, sobretudo, a rica diversidade de gêneros textuais/discursivos presentes nos júris, esperamos que o professor de Língua Portuguesa possa desenvolver em suas aulas propostas de letramento alternativas que valorizem a prática da leitura dos diferentes gêneros textuais/discursivos recorrentes no júri.

Este artigo pretende evidenciar que o trabalho adaptado com o júri escolar, aqui designado como “Júri (dis)simulado”, configura-se como uma prática de letramento inovadora e realizada num contexto significativo de aprendizagem nas turmas de Ensino Fundamental II, sobretudo nas turmas de 9º ano. Escolhemos a expressão “júri (dis)simulado” porque os julgamentos a serem realizados no júri partem de situações cotidianas simples corriqueiras à realidade dos alunos. São situações que dificilmente seriam, de fato, julgadas em um júri real. Assim, a expressão “dissimulado” remete a um ambiente lúdico cujo foco é envolver os alunos de forma crítica e cômica, como entendemos ser essencial para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II. Objetivamos apresentar um “Júri (dis)simulado” voltado para o julgamento de situações relacionadas ao tema “Pequenas corrupções do dia a dia”, isto é, situações típicas, porém incorretas, que ocorrem no ambiente escolar, como, por exemplo, furar a fila do lanche, ou colar na prova, etc. Por meio desse júri, esperamos estimular nos alunos, sobretudo, a leitura e análise do gênero textual/discursivo “depoimento pessoal”, buscando ultrapassar os limites da consciência ingênua para a consciência crítica desse gênero, reconhecendo as intenções explícitas e implícitas que nele são transmitidas. Sendo assim, a realização desta prática de letramento busca ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca do que conhecem e como analisam (se analisam) o gênero textual/discursivo “depoimento pessoal”.

Além disso, são desenvolvidos momentos em que o aluno lê, seleciona e analisa diferentes “depoimentos pessoais” que circulam em nossa sociedade. Esperamos, também, que os estudantes se conscientizem acerca da importância de uma apresentação oral, fundamental à questão do júri, e tenham um momento orientado de estudo, que foque de maneira crítica e analítica o *continuum* oralidade e escrita desse gênero, bem como observe a importância de questões como respeito ao turno conversacional, assalto ao turno, marcas de oralidade, entonação das frases e intensidade da voz dentre outros fatores.

Permeando essas questões, também objetivamos possibilitar atividades de reflexão sobre a língua e a linguagem, desconstruindo falsas crenças e preconceitos linguísticos de que há uma

variedade linguística melhor ou superior. Por meio do “Júri (dis)simulado”, pretendemos promover o trabalho não só com as variedades de maior prestígio, mas também com as variedades por vezes estigmatizadas pela maior parte da sociedade e que, frequentemente, são utilizadas pelos alunos. Assim, as atividades objetivam também valorizar as variedades de não prestígio que caracterizam a identidade dos alunos e que se fazem presentes no gênero textual/discursivo “depoimento pessoal”, para, então, desenvolvemos competências de uso da variedade culta da própria língua.

Após esse momento de introdução, o artigo apresentará a fundamentação teórica em que discorreremos sobre os principais pressupostos teóricos relacionados tanto à pluralidade linguística e cultural, quanto à oralidade e à concepção e abordagem de gênero. Para o trabalho com cada uma dessas três esferas, apresentamos quais são as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN). No que se refere à pluralidade linguística, nos respaldamos nas considerações teóricas apresentadas por Bortoni-Ricardo; Dettoni (2001). Sobre a oralidade, baseamo-nos em Hilgert (1996) e Galembeck (1999). E, por fim, sobre gênero, nosso aporte teórico baseia-se principalmente em Marcuschi (2008) e Bakhtin (2003). Feita a fundamentação teórica, apresentamos a proposta de atividade, seguida das considerações finais, das referências e, por fim, dos anexos.

## 2. Fundamentação teórica

De acordo com Marcuschi (2008), o trabalho com gêneros em sala de aula deve conduzir os alunos a uma reflexão inicial: a de que, ao produzir um texto, seja ele oral ou escrito, o interlocutor não escolhe aleatoriamente o gênero que vai atender às suas necessidades. É preciso que a prática com gêneros textuais/discursivos nas aulas de Língua Portuguesa desenvolva nos alunos a capacidade de visualizar um gênero não apenas como instrumento de comunicação e interação, mas como elemento de manipulação e controle sociocultural que se inicia no momento em que se escolhe este ou aquele gênero. Segundo os PCN, “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” (BRASIL, 1998, p. 21).

As aulas de Língua Portuguesa, muitas vezes, desenvolvem um trabalho equivocado com os gêneros textuais/discursivos. Isso porque se perde muito tempo com a nomeação de gêneros, quando o mais importante é identificá-los e analisar suas especificidades, considerando-os nas situações sociodiscursivas em que se concretizam. De acordo com Bakhtin

(2003), os gêneros apresentam sempre um conteúdo, um formato e um estilo peculiar, a saber: i) os conteúdos, que são e se tornam dizíveis pelo gênero (nesse caso, o depoimento pessoal) e não por frases ou orações; ii) a estrutura/forma específica dos textos; iii) as configurações específicas das unidades de linguagem (estilo). Além disso, um mesmo texto pode apresentar uma “hibridização” de vários gêneros, representando uma rica intertextualidade que dá margem a várias análises construtivas. A mera nomeação é algo impreciso que pouco acrescenta ao conhecimento textual dos alunos.

Balocco (2005), ao citar as considerações sobre gênero apresentadas por Gunther Kress, lembra que “[...] os gêneros são tipos de texto que codificam os traços característicos e as estruturas dos eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos envolvidos naqueles eventos” (BALOCCO, 2005, p. 65). Os gêneros textuais/discursivos não podem, portanto, ser estudados isoladamente dos elementos não verbais que os constituem.

Para Marcuschi (2008), o trabalho com gêneros textuais<sup>1</sup> apresenta ainda duas lacunas. Em primeiro lugar, o estudo dos gêneros orais, principalmente no que se refere à relação entre fala e escrita, ainda é insuficiente. Uma vez que a oralidade é palco de grande parte das interações sociais, é imprescindível que se desenvolva, no ambiente escolar, um trabalho sistemático com ela. Sobre isso, os PCN nos lembram que

ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 67).

Em segundo lugar, não se pode esquecer também da emergente responsabilidade da escola em trabalhar com a variação linguística tão marcadamente presente nos gêneros textuais/discursivos. Muito mais interessante (e diríamos até útil) que o tradicional trabalho com metalinguagem é a proposta de trabalho com gêneros textuais/discursivos que envolvam tanto a questão da oralidade quanto a da variação linguística. Promover um estudo que desenvolva as competências orais e que permita ao aluno refletir sobre a questão da adequação linguística nos gêneros textuais/discursivos presentes em nossa sociedade possibilita uma aprendizagem mais dinâmica e condizente com as necessidades da sociedade atual, uma vez que, como também orientam os PCN,

---

<sup>1</sup> Em seu trabalho com gênero, Marcuschi (2008) utiliza a denominação “gênero textual”, entretanto, para este trabalho, utilizaremos a denominação “gênero textual/discursivo” por entendermos que essa denominação compreende melhor o gênero como objeto de ensino inscrito nas práticas sociais das quais faz parte.

[...] é importante que o aluno, (...), entenda que todas as variedades linguísticas são legítimas e próprias da história e da cultura humana. Para isso, o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 82).

Nesse contexto, a proposta de se trabalhar com um “Júri (dis)simulado” baseia-se em três pilares essenciais que sustentam o ensino de Língua Portuguesa: gênero, oralidade e variação. Embora as práticas de linguagem iniciem-se no ambiente familiar, é na escola que se processam as principais reflexões acerca dos usos da linguagem. Porém, a prática diária com o ensino da língua comprova as afirmações apresentadas por Schneuwly e Dolz (2004) de que, nas instituições escolares, ainda não há um currículo devidamente estruturado que norteie o trabalho com a língua e que vislumbre uma divisão coerente das habilidades linguísticas fundamentais para uma concreta participação na sociedade.

Para esses autores, as aulas que trabalham com a língua devem possibilitar ao aprendiz a oportunidade de descobrir, em seu meio, os usos sociais da linguagem em diversas situações de comunicação, permitindo-lhes vislumbrar, de forma interativa, o valor das unidades linguísticas em circunstâncias de efetiva realização. De acordo com Hilgert (1996),

[...] a realização hierárquica das atividades ilocucionais põe em evidência o intrínseco caráter interacional dessa realização. O enunciador produz a enunciação movido pela intenção de provocar uma reação no enunciatário. Para tanto, exige-se uma enunciação adequada, em condições de assegurar ao enunciatário a compreensão, a qual o poderá levar a aceitar o objetivo do enunciador e lhe mostrar a reação desejada (HILGERT, 1996, p. 107).

Nesse cenário, o papel desempenhado pelo “Júri (dis)simulado” é fundamental, uma vez que possibilita atividades didáticas necessárias ao desenvolvimento das interações sociais indispensáveis ao aprendizado tanto da expressão oral quanto da expressão escrita. Por meio dessa situação simulada, em que o estudo do gênero “depoimento pessoal” será focado, pode-se possibilitar não só uma análise do *continuum* oral-escrito, possível por meio desse gênero, mas também a reflexão sobre situações que explorem a questão do turno conversacional, do respeito ao turno do outro, do assalto ao turno, da dinamicidade da oralidade dentre outros aspectos relacionados à linguagem oral. Sobre isso, Galembeck (1999) afirma que

o estudo da tipologia do turno conversacional e dos processos de gestão do mesmo revelam que a conversação tem por característica intrínseca o

dinamismo, resultante da proximidade entre os interlocutores. Vários são os traços que evidenciam esse dinamismo: no nível das relações entre os interlocutores, há que se considerar a troca de falantes (...), o monitoramento da fala do outro interlocutor (...), o assalto ao turno, a reformulação do que foi dito pelo outro interlocutor (GALEMBECK, 1999, p. 78).

Para organizar o trabalho com esse gênero textual/discursivo, recorreremos a Schneuwly e Dolz (2004). Segundo esses autores, para que as sequências didáticas de fato se concretizem é necessária, primeiramente, uma apresentação da situação inicial, momento crucial de exposição dos alunos ao projeto de comunicação a ser trabalhado. Num segundo momento, os autores afirmam ser preciso a realização da primeira produção, a fim de que os alunos elaborem o texto inicial (oral ou escrito) sobre o gênero focado. Essa primeira produção oferece material para que sejam trabalhados os módulos, cujo objetivo é superar os erros até então observados nas produções. Feito isso, a conclusão da sequência se dá por meio da produção final, em que se praticam as noções e instrumentos adquiridos por meio dos módulos.

As sequências didáticas propostas por Schneuwly e Dolz (2004) são extremamente relevantes para a proposta do “Júri (dis)simulado”, entretanto, salientamos que elas serão, nesse trabalho, adaptadas, servindo apenas como um norte, uma vez que organizam o trabalho docente em fragmentos possibilitando a realização de tarefas mais detalhadas que respeitem o ritmo dos alunos. Visualizar o que os estudantes já sabem e, a partir daí, organizar o conteúdo, trabalhando de forma segmentada o gênero textual/discursivo presente é, sem dúvida, uma estratégia efetiva para o desenvolvimento das habilidades linguísticas fundamentais.

O trabalho com o gênero textual/discursivo “depoimento pessoal” dentro do contexto do “Júri (dis)simulado” ativa o que Koch e Elias (2010) denominam de conhecimento interacional, isto é, está relacionado às interações que acontecem por meio da linguagem e envolve os conhecimentos ilocucional (identificar as finalidades pretendidas pelos produtores dos textos), comunicacional (adequar a variante linguística bem como o gênero textual e a quantidade de informações necessárias ao entendimento), metacognitivo (assegurar a compreensão e aceitação dos interlocutores) e superestrutural (identificar os gêneros adequados aos contextos).

Um professor que desenvolve o trabalho com o “depoimento pessoal” dentro da prática discursiva de um júri compreende que a interação entre sujeito e texto se realiza em determinados contextos sociocognitivos e, portanto, explora não apenas as palavras que compõem o gênero em questão, mas também o estudo dos mecanismos que regem a língua, sua

relação com o mundo e com a função sociossimbólica da linguagem, desenvolvendo, assim, uma pedagogia culturalmente sensível, tal como orientam Bortoni-Ricardo e Dettoni (2001):

[...] As formas de implementação da pedagogia culturalmente sensível são múltiplas: aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo; [...]; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como, quando e por que usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001, p. 102).

Dispõe-se, como produto do trabalho realizado com o “júri (dis)simulado”, de uma sequência de atividades didáticas que ajusta as potencialidades dessa prática de letramento para a realidade de grande parte da sociedade brasileira, sobretudo aquela localizada nas zonas periféricas mais carentes. Dessa forma, tem-se um roteiro organizador e otimizador da prática de um júri escolar, mas considerando e adaptando-se à precariedade de recursos disponíveis nas mais simples unidades escolares espalhadas pelo Brasil.

### **3. Proposta de material didático**

Esta proposta de material didático, cujo tema é “Pequenas corrupções do dia a dia”, tem como objetivo principal possibilitar o estudo do gênero textual/discursivo “depoimento pessoal”, em sua modalidade oral e escrita, fazendo uso monitorado da variedade linguística condizente ao contexto social em que os interlocutores estão inseridos. Assim, esperamos também fomentar o protagonismo juvenil por meio da discussão de temas pertinentes à realidade cotidiana do cidadão-aluno.

Além disso, são também objetivos dessa proposta de material didático estudar as especificidades do gênero discursivo “depoimento pessoal”, a saber, construção composicional, conteúdo temático, estilo e condições de produção; desenvolver o senso crítico dos alunos por meio da ampliação de suas competências e habilidades linguísticas no âmbito da argumentação, oralidade, persuasão, monitoramento da variedade linguística, organização de ideias e respeito à opinião e ao turno conversacional do outro.

O público-alvo dessa proposta são alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, principalmente em turmas com cerca de 40 alunos, ou seja, turmas cheias, algo bem característico da realidade educacional brasileira. Para a realização das atividades, o professor



precisará unicamente de *datashow* ou televisão, filmadora (que pode ser até a do celular) e fotocópias dos textos a serem trabalhados. A duração aproximada da atividade é cerca de vinte horas/aula (para horários com 50 minutos de duração).

Abaixo, será feita uma descrição da sequência das atividades.

### **1º momento:** três aulas

Considerando que o tema da proposta é “Pequenas corrupções do dia a dia”, avaliamos como adequado que, na primeira aula, o professor faça a introdução das atividades por meio de uma pesquisa (anexo 1, figura 1), o que possibilitará aos alunos a reflexão sobre o fato de cometerem ou não pequenas corrupções diárias. Nessa pesquisa, os alunos não precisarão se identificar, o que garante a sinceridade nas respostas. Após os alunos marcarem as respostas, o professor deverá recolher a pesquisa e, com a ajuda de um estudante, fazer a contagem das respostas no quadro. Ao final da contagem, deverá dialogar com os alunos as respostas, promovendo uma discussão a respeito de como situações de pequenas corrupções estão presentes em nosso cotidiano.

Na segunda aula, o professor deverá ler e discutir com os alunos o Texto 1, Texto 2 e Texto 3, pertencentes à temática “Jeitinho brasileiro: conscientização sobre pequenas corrupções” (anexo 2). Após essa leitura e debates iniciais, deverá solicitar que, num primeiro momento, contem, oralmente, situações em que presenciaram pequenas corrupções cotidianas e, em seguida, escrevam um depoimento pessoal baseado no que já presenciaram ou no que ouviram os colegas falarem.

### **2º momento:** três aulas

Para o segundo momento dessa sequência de atividades, sugerimos que o professor, primeiramente, conte para os alunos, apenas oralmente e sem apoiar-se no material escrito, o depoimento de Jane Peralta (anexo 3), que narra o acidente de moto que comprometeu sua perna, expondo as implicações disso para sua vida pessoal e profissional. O docente deverá pedir para os alunos prestarem bastante atenção ao momento em que o professor conta a história e pedir que anotem elementos próprios da linguagem oral que observarem na fala do professor<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Salientamos que, nesse momento, o professor deve pedir aos alunos que observem e, se possível, anotem aspectos relacionados à entonação, melodia, uso da variedade culta versus variedade popular, pausa, dentre outros elementos prosódicos. Essas observações podem ser feitas oralmente ou por escrito, de acordo com o que o professor julgar mais adequado à sua sala de aula.

Em seguida, deverá ser entregue o referido texto, impresso, e feita a leitura com os alunos. Após esse segundo momento, o professor deverá pedir aos alunos que anotem o que observaram quando o texto foi apenas contado e como ele ficou em sua versão escrita. Depois, o professor deverá desenvolver oralmente, por discussão, as seguintes questões:

- a) Qual é a finalidade desse gênero?
- b) A quem textos como esse são destinados?
- c) Em que suportes esse gênero normalmente é veiculado?
- d) Qual é o tema desse texto? E quais outros assuntos geralmente são dizíveis por meio desse gênero textual/discursivo?
- e) Por que esse texto é escrito em primeira pessoa? Quais outras características você observa na organização textual desse gênero?
- f) Nesse texto, as ações são narradas em qual tempo: presente, passado ou futuro? Por quê?
- g) Esse texto foi apresentado a você na modalidade oral e escrita da língua. Quais mudanças você observou no texto quando ele foi somente contado e depois quando ele foi escrito?
- h) Esse texto aproxima-se mais da variedade culta ou da variedade popular? Por quê?

### **3º momento:** cinco aulas

Após a correção das atividades anteriores, o professor deverá levar para a classe outros exemplos de depoimentos pessoais e solicitar aos alunos que, em duplas, os analisem, tendo em vista as questões anteriores. Cada dupla de alunos deverá receber um “depoimento pessoal” diferente. A dupla deverá, primeiramente, contar o depoimento para os colegas. Em seguida, deverão providenciar uma cópia para cada colega da classe e entregar a eles, pedindo à turma que enumerem quais mudanças observaram quando o “depoimento pessoal” foi apenas contado e quando foi escrito. Após as análises, a dupla deverá compartilhar com a classe as conclusões a que chegou por meio da esquematização de um cartaz a ser fixado na classe e que contemple as questões anteriores.

Após as apresentações, o professor deverá pedir aos alunos que, durante uma semana, observem principalmente o dia a dia escolar. A partir dessa observação diária, os estudantes deverão redigir um depoimento em que narrem se cometeram ou sentiram desejo de cometer uma “pequena corrupção”. Caso isso não lhes tenha ocorrido, deverão narrar uma “pequena

corrupção” que observaram outra pessoa cometendo. Ao narrarem o fato, deverão abordar os seguintes pontos:

- a) Como se deu a pequena corrupção;
- b) Quem a praticou;
- c) Qual motivo teria levado essa pessoa a agir assim;
- d) O que achou dessa atitude;
- e) Anotar outros aspectos que julgarem necessários.

O professor deverá orientar os alunos a redigirem os depoimentos observando também os conteúdos, que são e se tornam dizíveis pelo gênero; a estrutura/forma específica dos textos e as configurações específicas das unidades de linguagem (estilo).

#### **4º momento:** quatro aulas

O quarto passo dessa sequência de atividades é fundamental para se trabalhar questões relacionadas à oralidade e à variação linguística e que não estejam presentes somente no trabalho com o gênero textual/discursivo “depoimento pessoal”. O professor deverá apresentar aos alunos o “**Júri (dis)simulado**”, o qual se configurará como momento lúdico para forjar uma situação em que vivenciarão uma prática social em que o gênero textual/discursivo “depoimento pessoal” se faz presente.

Na introdução desse quarto momento, o professor deverá apresentar, nessa ordem, os vídeos “Pena” (<https://www.youtube.com/watch?v=Ndlqyc-jSSs>), “Tananã” (<https://www.youtube.com/watch?v=-yr8YzTzwv4>) e “Tribunal” (<https://www.youtube.com/watch?v=ocn-VCKAMEk>). Salientamos que esses vídeos se mostram apenas como sugestão. O professor poderá relacionar outros conforme a temática abordada.

Sugerimos que o vídeo “Pena” seja o primeiro a ser trabalhado. A fim de promover discussões sobre oralidade e variação linguística, orientamos que, juntamente com os alunos, o professor explore esse vídeo respondendo às questões abaixo:

- 1) Quem são os personagens do vídeo?
- 2) Em que contexto eles estão envolvidos?
- 3) Enumere as críticas apresentadas que conferem caráter cômico ao vídeo.

- 4) Em seu discurso, o juiz utilizou uma linguagem mais monitorada, menos monitorada ou transitou entre as duas? Por que ele agiu assim?
- 5) Durante o discurso do juiz houve alguma interrupção? Por quê?
- 6) Registre algumas marcas típicas da oralidade presentes na fala do juiz, como, por exemplo, uso de um vocabulário mais formal, uma fala mais monitorada, uso de pronomes de tratamento, dentre outros aspectos.

Após os debates suscitados por meio das questões anteriores, o professor deverá apresentar o vídeo “Tananã” e, juntamente com os alunos, explorar esse material por meio das seguintes atividades:

- 1) Quem são os personagens do vídeo?
- 2) Em que contexto eles estão inseridos?
- 3) Como se ordenou o momento de cada personagem falar: todos falam ao mesmo tempo ou cada um tem o seu momento de falar? Por que isso ocorreu?
- 4) Sobre a linguagem empregada pela testemunha em seu depoimento, responda:
  - a) A linguagem foi clara? Por quê?
  - b) Houve um monitoramento da linguagem utilizada pela testemunha? Por quê?
- 5) Levante hipóteses: a redatora do depoimento terá dificuldade em redigir o depoimento da testemunha? Justifique.
- 6) Em que consiste o caráter cômico do vídeo?

O último dos três vídeos, “Tribunal”, deverá ser utilizado pelo professor para, juntamente com os alunos, explorar, inicialmente, as seguintes questões:

- 1) Quem são os personagens do vídeo?
- 2) Em que contexto eles estão inseridos?
- 3) Quais foram as estratégias utilizadas pelo advogado de defesa em seu discurso?
- 4) Os personagens falam todos ao mesmo tempo ou há um momento certo para cada um falar? Por quê?
- 5) Enumere exemplos de palavras e expressões típicas da oralidade presentes na fala dos personagens.

- 6) Quando querem o direito de falar como os personagens procedem?
- 7) Em seus discursos os personagens utilizam uma linguagem mais monitorada, menos monitorada ou transitam entre as duas? Por que eles agem assim?
- 8) Enumere as passagens do vídeo que lhe conferem comicidade.

Após a apresentação e exploração desse vídeo, o professor deverá organizar a turma para que, em grupos, apresentem um “Júri (dis)simulado”. Deverá ser esclarecido que quatro alunos representarão o papel de réus, acusados dos seguintes “crimes”:

- Aluno que furou a fila do lanche;
- Aluno que falsificou a assinatura do pai na prova;
- Aluno que colou na prova;
- Aluno que desrespeitou a professora.

Sugerimos que os alunos sejam divididos nos seguintes papéis:

- Réu;
- Advogado de defesa;
- Testemunha de defesa 1;
- Testemunha de defesa 2;
- Advogado de acusação;
- Testemunha de acusação 1;
- Testemunha de acusação 2;
- Cinco (ou mais) alunos deverão compor o corpo de jurados;
- O professor será o juiz.

Cada um dos réus deverá narrar, oralmente, como ocorreu a infração. Previamente, eles deverão organizar por escrito o depoimento, observando os seguintes critérios:

- Para que estão fazendo uso daquele depoimento (finalidade do gênero);
- Perfil dos interlocutores (réu, testemunha, juiz, advogados, corpo de jurados);
- Suporte/veículo;
- Tema;
- Estrutura;

- Monitoramento da variação linguística, observando o contexto e o perfil de cada “personagem”.

As testemunhas também deverão depor apresentando o que viram no dia em que ocorreu o “crime”, bem como colocando outras informações relevantes, observando os critérios acima. Os advogados de acusação e de defesa deverão apresentar argumentos que defendam ou acusem os réus. Para cada apresentação, o corpo de jurados apresentará um parecer final. Um representante do corpo de jurados deverá ler o parecer, absolvendo ou condenando o réu.

Sugerimos que a atividade seja gravada e posteriormente analisada pela classe, tendo em vista apontar os pontos positivos e negativos. Consideramos importante que o professor e alunos sejam capazes de analisar a postura ao falarem, o uso de uma fala mais ou menos monitorada, o assalto (ou não) ao turno, a colocação do tom de voz mais ou menos brando, mais ou menos convincente, dentre outros aspectos.

#### **5º momento:** quatro aulas

Durante a semana, os alunos deverão organizar a apresentação e, em data previamente marcada, serão feitas as apresentações do “Júri (dis)simulado”.

#### **6º momento:** uma aula

##### **Avaliação**

O professor deverá apresentar aos alunos o vídeo da gravação do “júri (dis)simulado” e, juntamente com a classe, avaliar a apresentação observando, primeiramente por parte dos réus e das testemunhas, o domínio do gênero textual/discursivo “depoimento pessoal”, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. Deverá observar, também, se os envolvidos souberam monitorar, de acordo com os sentidos pretendidos, a variação linguística nos depoimentos dos réus e das testemunhas bem como nos discursos dos advogados e dos jurados. Cabe ao professor observar, também, se durante a exposição das falas os alunos souberam respeitar o turno conversacional dos participantes. Para isto, é interessante observar, junto com a turma, como foi a entonação dos alunos naquele contexto específico, qual tom de voz foi utilizado, houve ou não cortesia verbal, dentre outros aspectos.

Acreditamos que a proposta deste material didático fortalecerá o trabalho a ser desenvolvido, principalmente, com a oralidade. Aspectos relacionados à postura ao falar e aos aportes prosódicos como entonação, melodia, qualidade da voz, dentre outros serão mais bem avaliados e considerados quando se propõe uma reflexão sobre estes pontos. Além disso, os alunos terão maior autonomia para fazer um uso adequado das informações sonoras contempladas em gêneros como o depoimento pessoal, gênero que permite um trabalho maior da produção oral.

#### **4. Considerações finais**

A realização de um “Júri (dis)simulado”, no âmbito escolar, configura-se como uma proposta de atividade extremamente favorável ao trabalho com gêneros textuais, sobretudo com o “depoimento pessoal”. Um projeto que desenvolva o trabalho com esse tipo de júri possibilita aos alunos não apenas a análise e produção desse gênero textual/discursivo, mas também uma observação mais atenta acerca dos aspectos relacionados à oralidade, bem como à reflexão sobre o uso mais ou/e menos monitorado da linguagem.

Este artigo mostrou que a ausência de recursos financeiros, técnicos e pedagógicos não impossibilita o desenvolvimento de um júri mesmo nas escolas com infraestrutura precária. Adaptações nos projetos de letramento sobre júri escolar são necessárias para que os alunos que frequentam essas escolas não sejam excluídos no trabalho com os gêneros textuais/discursivos possibilitados por meio dessa proposta de atividade.

Mostramos, ainda, que na realização de um júri cabe ao professor a monitoria e a intervenção apenas quando necessário, pois são os alunos os protagonistas no desenvolvimento de todas as tarefas. As habilidades dos estudantes, num trabalho realizado em equipe, ficam em evidência, pois há uma ajuda mútua entre os alunos mais desenvolvidos e aqueles que são mais introvertidos.

Fica evidente, portanto, que o “Júri (dis)simulado” pode ser trabalhado nos mais infaustos contextos escolares, com ou sem infraestrutura adequada. Basta haver um professor empenhado em fazer de sua sala de aula um ambiente propício para a realização de práticas de letramento que vislumbrem o trabalho tanto com a oralidade, quanto com a função sociossimbólica da linguagem, presentes em gêneros textuais/discursivos hodiernos à vida de seus alunos.



## Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALOCCO, A. E. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2005, v. 1, p. 65-80.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETONNI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Org.) **Cenas da sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GALEMBECK, P. de T. O turno conversacional. In. PRETI, D. **Análise de textos orais**. Projetos Paralelos-NURC/SP (Núcleo USP), 1, São Paulo: Humanitas, 1999, p. 65-92.

HILGERT, J. G. Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. In. CASTILHO, A. T. de. **Gramática do português falado**. Vol. III: as abordagens. UNICAMP, 1996, p. 99-115.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

## Sites:

Porta dos fundos. **Pena**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NdIqyc-jSSs>. Acesso em 26 mai. 16.

Porta dos fundos. **Tananã**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-yr8YzTzww4>. Acesso em 26 mai. 16.

Porta dos fundos. **Tribunal**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ocn-VckAMEk>. Acesso em 26 mai. 16.

## Anexos

### Anexo 1

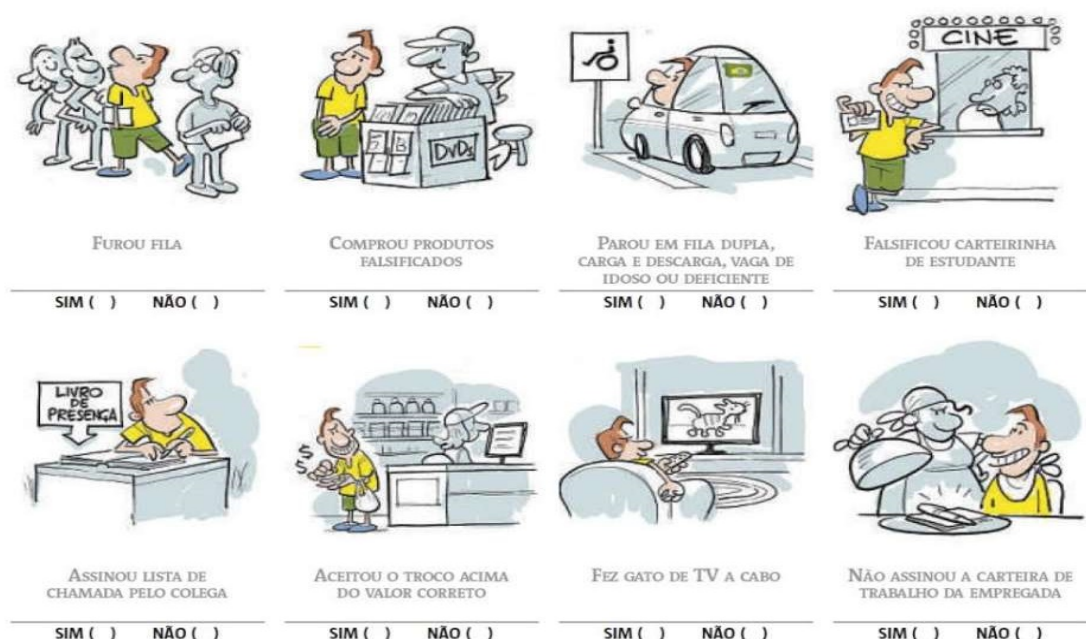


Figura 1 – fonte:

[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2015/03/22/internas\\_polbraeco,476462/pequenas-corrupcoes-do-dia-a-dia-tem-sido-tema-recorrente-nos-debates.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2015/03/22/internas_polbraeco,476462/pequenas-corrupcoes-do-dia-a-dia-tem-sido-tema-recorrente-nos-debates.shtml)

### Anexo 2

#### Jeitinho brasileiro: conscientização sobre pequenas corrupções

##### TEXTO 1

Quase um em cada quatro brasileiros (23%) afirma que dar dinheiro a um guarda para evitar uma multa não chega a ser um ato corrupto, de acordo com uma pesquisa realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais e o Instituto Vox Populi. Os números refletem o quanto atitudes ilícitas, como essa, de tão enraizadas em parte da sociedade brasileira, acabam sendo encaradas como parte do cotidiano.

“Muitas pessoas não enxergam o desvio privado como corrupção, só levam em conta a corrupção no ambiente público”, diz o promotor de Justiça Jairo Cruz Moreira. Ele é coordenador nacional da campanha do Ministério Público “O que você tem a ver com a corrupção”, que pretende mostrar como atitudes que muitos consideram normal são, na verdade, um desvirtuamento ético (...).

Aceitar essas pequenas corrupções legitima aceitar grandes corrupções”, afirma o promotor. “Seguindo esse raciocínio, seria algo como um menino que hoje não vê problema em colar na prova ser mais propenso a, mais pra frente, subornar um guarda sem achar que isso é corrupção.”

Segundo a pesquisa da UFMG, 35% dos entrevistados dizem que algumas coisas podem ser um pouco erradas, mas não corruptas, como sonegar impostos quando a taxa é cara demais.

**Otimismo:** Mas a sondagem também mostra dados positivos, como o fato de 84% dos ouvidos afirmar que, em qualquer situação, existe sempre a chance de a pessoa ser honesta.

A psicóloga Lizete Verillo, diretora da ONG Amarribo (representante no Brasil da Transparência Internacional), afirma que em 12 anos trabalhando com ações anticorrupção ela nunca esteve tão otimista – e justamente por causa dos jovens. “Quando começamos, havia um distanciamento do jovem em relação à política”, diz Lizete. “Aliás, havia pouco engajamento em relação a tudo, queriam saber mais é de festas. A corrupção não dizia respeito a eles.” “Há dois anos, venho percebendo uma grande mudança entre os jovens. Estão mais envolvidos, cobrando mais, em diversas áreas, não só da política.”

Para Lizete, esse cenário animador foi criado por diversos fatores, especialmente pela explosão das redes sociais, que são extremamente populares entre os jovens e uma ótima maneira de promover a fiscalização e a mobilização.

Mas se a internet está ajudando os jovens, na opinião da psicóloga, as escolas estão deixando a desejar na hora de incentivar o engajamento e conscientizá-los sobre a corrupção. “Em geral, a escola é muito omissa. Estão apenas começando nesse assunto, com iniciativas isoladas. O que é uma pena, porque agora, com o mensalão, temos um enorme passo para a conscientização, mas que pouco avança se a educação não seguir junto”, diz a diretora. “É preciso ensinar esses jovens a ter ética, transparência e também a exercer cidadania.”

Adaptado de [http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/11/121024\\_corrupcao\\_lista\\_mdb.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/11/121024_corrupcao_lista_mdb.shtml) em 19/02/2014.

## TEXTO 2



Adaptado de <http://www.cgu.gov.br/redes/diga-nao>

## TEXTO 3

A campanha (O que você tem a ver com a corrupção?) se justifica pela necessidade de se educar a sociedade por meio do estímulo à ética, à moralidade e à honestidade, construindo um processo cultural de formação de consciência e de responsabilidade dos cidadãos a partir de três tipos de responsabilidades (...): 1) a responsabilidade para com os próprios atos, ou

responsabilidade individual; 2) a responsabilidade para com os atos de terceiros, ou responsabilidade social ou coletiva e; 3) a responsabilidade para com as gerações futuras a partir de um agir consciente. Dessa forma, pretende-se contribuir com a prevenção da ocorrência de novos atos de corrupção e com a consequente diminuição dos processos judiciais e extrajudiciais, por meio da educação das gerações futuras, estimulando, ainda, o encaminhamento de denúncias populares e a efetiva punição de corruptos e corruptores. Além disso, é dever institucional do Ministério Público combater a corrupção, repressiva e preventivamente, estimulando, inclusive, o desempenho das atribuições e das atividades extrajudiciais.

**Objetivos:** Reduzir a impunidade nacional, ou seja, cobrar a efetiva punição dos corruptos e dos corruptores, abrindo um canal real para oferecimento e encaminhamento de denúncias; educar e estimular as gerações novas através da construção, em longo prazo, de um Brasil mais justo e mais sério, destacando o papel fundamental de nossas próprias condutas diárias; aproveitar momentos do cotidiano infanto-juvenil (família, escola e comunidade) para propiciar a vivência de atividades que os levem a conhecer esses princípios, estimulando-os a praticá-los no seu ambiente de convívio social; divulgar a ideia em locais e acontecimentos informais (sociais, esportivos, campanhas e eventos), possibilitando o alcance da campanha a um público maior.

Extraído de <http://www.oquevoctemavercomacorrupcao.com/> em 19/02/2014.

### Anexo 3

#### Jane Peralta Palestrante Acidente de Trajeto

Num dia cinzento e nublado saí para mais um dia de trabalho. Para uma menina de treze anos que já tinha 1,74 de altura, eu já me considerava uma adulta em todas as minhas atitudes. Depois de um dia normal, era hora de voltar para casa. Quando pisei na calçada e subi na minha moto eu vi uma família, que morava no prédio ao lado, saindo no mesmo momento em que eu saía. Os cumprimentei e ambos saímos pela mesma direção. Eu me dirigi por uma rua e eles foram por outra. Uns 800 metros depois da minha saída, eu resolvi não parar em uma esquina preferencial, já perto da minha casa. Eu pensei: “Sempre passo por aqui e nunca cruzei com um carro, desta vez eu vou passar direto”.

Não vi nada e não me lembro da cena do acidente. Bati justamente naquele vizinho que eu havia cumprimentado minutos antes. O farol do carro se quebrou e estraçalhou minha perna direita, abaixo do joelho. Caí a alguns metros da moto e o sangue jorrava para todo lado (eu cortei a artéria). Uma amiga que vira meu acidente teve que tomar calmante para dormir à noite. Aquele senhor ficou tão desesperado que não conseguia nem sair do lugar. Outro que passou no momento parou seu fusca, me colocou dentro do carro e me levou para o hospital. O sangue jorrou pelo seu carro sem dó nem piedade.

Quando cheguei ao hospital eu já estava em estado de choque. Perdi quase todo meu sangue e rapidamente fizeram uma transfusão de sangue para garantir minha vida. Naquela noite foi um desespero para meu pai e minha mãe. Ao passarem pelo local após o acidente eles acharam que eu havia morrido. O médico falou para eles rezarem muito por mim, pois, ele não garantia nem a minha vida. Ao passar o risco de morte ele avisou que eu poderia perder a perna. Ela estava estraçalhada, toda retalhada.

No dia seguinte começaria uma jornada longa de recuperação, muitos curativos e outras cirurgias. Como a extensão do corte era grande, tive que fazer uma nova cirurgia dois meses depois para realizar um enxerto de pele. Retirei a pele das nádegas e foi muito difícil. Ficar deitada de barriga para cima, em cima de uma raspagem forçada nas nádegas foi um grande

desafio. Depois que cessou a fase da dor, iniciou a fase da cicatrização que provocava uma coceira terrível. Parecia que a dor era mais suportável do que a coceira. Depois de muita paciência e resistência tudo cicatrizou. As cicatrizes que ganhei nas nádegas valeram o resultado alcançado na perna. Mais uma vez o médico avisou que poderia não dar certo. Na hora da cirurgia eu escutava: “Essa lâmina não está cortando nada”. Abençoado Dr. Carlos Alberto Potier que aguentou minhas crises, meus choros e meu mau humor. Após alguns meses eu caminhava e havia ganhado um pé caído, 83 pontos na perna e uma vida a ser vivida. Só me restava usar tênis e esperar uma adolescência cheia de desafios.

Extraído de [http://amputadosvencedores.com.br/index.php/depoimentos/item/jane-peralta-palestrante-acidente-de-trajeto.html#.V0bxx\\_krLIU](http://amputadosvencedores.com.br/index.php/depoimentos/item/jane-peralta-palestrante-acidente-de-trajeto.html#.V0bxx_krLIU) em 26/05/2016

Artigo recebido em: 15.01.2017

Artigo aprovado em: 13.03.2017

## Estruturas morfossintática e prosódica dos enunciados: fatores para hipersegmentações

### Morphosyntactic and prosodic structures of utterances: hypersegmentation factors

Luciani Tenani\*

---

**RESUMO:** Este artigo trata de hipersegmentações de palavras (como “de mais”, “brincava-mos”) de uma perspectiva linguística que as concebe como hipóteses dos escreventes acerca dos limites de palavras, construídas a partir de relações entre fala e escrita. São analisados textos do ciclo II do Ensino Fundamental (EF II), produzidos por alunos de uma escola pública paulista. O objetivo central é apresentar uma caracterização de regularidades quanto a estruturas morfossintáticas que embasam configurações prosódicas dos enunciados falados as quais, por sua vez, motivam ocorrências de hipersegmentações em textos do EF II. A hipótese que guia essa caracterização é a de que certas hipersegmentações são mais bem explicadas se consideradas não apenas características métricas que se configuram no domínio de palavra, mas também, e de modo mais relevante, características prosódicas dos enunciados. A análise desenvolvida permite afirmar que hipersegmentações de palavras em textos do EF II ocorrem especialmente quando características morfossintáticas de palavras são relevantes para estabelecerem configurações prosódicas entre (partes dos) enunciados

**PALAVRAS-CHAVE:** Hipersegmentação de palavra. Morfossintaxe. Prosódia. Ortografia. Língua portuguesa.

---

**ABSTRACT:** This paper deals with word hypersegmentations (such as "de mais" [too much], "brincava-mos" [we used to play]) from a linguistic perspective which conceives them as students' hypotheses about word boundaries, based on relations between speech and writing. We have analyzed texts written by Junior High School (EF II) students at a public school in the state of São Paulo, Brazil. The main goal is to present a characterization of regularities related to morphosyntactic structures underlying prosodic configurations of spoken utterances, which, in turn, motivate hypersegmentation occurrences in EF II texts. The hypothesis guiding this characterization is that certain hypersegmentations are better explained if not only metrical characteristics configured in the word domain are considered, but also, and more importantly, prosodic characteristics of the utterances. The developed analysis allows us to state that word hypersegmentations in EF II texts occur especially when morphosyntactic characteristics of words are relevant for establishing prosodic configurations between (parts of) utterances.

**KEYWORDS:** Word hypersegmentation. Morphosyntax. Prosody. Spelling. Portuguese.

---

---

\* Doutor em Linguística (UNICAMP). Docente na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE). E-mail: [lutenani@ibilce.unesp.br](mailto:lutenani@ibilce.unesp.br)



## 1. Introdução

Este artigo trata de hipersegmentações de palavras, isto é, grafias de palavras que se caracterizam pela presença não-convencional<sup>1</sup> de espaço dentro da palavra ortográfica, como em “de mais” (demais), ou de hífen, como em “brincava-mos” (brincávamos). Essas grafias tipicamente ocorrem em textos produzidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e podem ser tomadas como indícios do chamado processo de aquisição da escrita infantil. No entanto, as grafias exemplificadas foram identificadas em textos produzidos por alunos de uma escola pública paulista ao longo dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental (doravante, EF II).

A ocorrência dessas hipersegmentações em textos do EF II pode ser interpretada, de certa perspectiva escolar, como sintoma de “disortografia”, como discutido em Tenani (2013), ou ainda índice de “déficit” de aprendizagem de língua portuguesa por pré-adolescentes, uma vez que, ao final do ciclo I do Ensino Fundamental (EF I), espera-se conhecimento de convenções ortográficas no que diz respeito à delimitação gráfica de palavras da língua (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998). Afastando-nos dessas perspectivas de déficit, temos investigado fatores de natureza linguística que possam estar motivando a presença dessas grafias não-convencionais em textos infanto-juvenis (produzidos por alunos de 11-12 a 14-15 anos de idade).

Assumimos uma perspectiva segundo a qual hipersegmentações (ao lado de hipossegmentações) são resultados de hipóteses dos escreventes acerca dos limites de palavras, construídas a partir de relações entre fala e escrita. Ou seja, limites de palavras escritas e faladas nem sempre coincidem, fato que motivaria – em certa medida – a persistência de segmentações não-convencionais de palavra no EF II, como demonstrado em Tenani (2011), por exemplo. Segundo essa perspectiva, hipersegmentações são dados de língua(gem) e, desse modo, sujeitas a regularidades linguísticas.

O objetivo central, neste artigo, é apresentar uma caracterização de regularidades quanto à organização morfossintática dos enunciados que motivam hipersegmentações nos textos do

---

<sup>1</sup> Ao ser empregado “não-convencional”, estabelece-se diálogo com a convenção ortográfica e, simultaneamente, não se assume a perspectiva normativa que vê nos chamados “erros ortográficos” problemas de interferência da fala na escrita. O uso de “não” como prefixo de negação, como é o caso, já se encontra descrito na literatura sobre formação de palavras em português, notadamente aqueles que caracterizam usos e polissemia de “não”. Acrescenta-se que “não-convencional” tem sido sistematicamente empregado pelos membros do grupo de pesquisa “Estudos sobre Linguagem” (CNPq/UNESP) e expressa a perspectiva teórica partilhada pelos membros desse grupo segundo a qual as grafias não-convencionais produzidas por crianças e adolescentes são dados de língua e de linguagem.



EF II. A hipótese que guia essa caracterização é a de que certas hipersegmentações são mais bem explicadas se consideradas não apenas características métricas que se configuram no domínio de palavras prosódicas (como as descritas, por exemplo, em Tenani, 2011, Silva e Tenani, 2014), mas também, de modo mais relevante, características prosódicas dos enunciados (em que essas hipersegmentações ocorrem) e que se constituem a partir de informação morfofossintática. Em outras palavras, será argumentado que palavras que estabelecem relações entre (partes dos) enunciados são hipersegmentadas por essas mobilizarem características prosódicas dos enunciados. Essa hipótese foi, em certa medida, mobilizada na análise de “senão” hipersegmentado feita por Longhin e Tenani (2015) e será aqui explorada para interpretar, de modo mais amplo, hipersegmentações que ocorrem ao longo do EF II.

## 2. Fundamentos teóricos para análise de segmentação de palavra

Este artigo inscreve-se no conjunto de estudos realizados sobre segmentação não-convencional de palavra segundo abordagens linguísticas, particularmente, na área de Fonologia, que tomam essas grafias como evidências de que unidades ritmo-entonacionais da fala são, em alguma medida, plasmadas na escrita (ABAURRE, 1988, 1991; ABAURRE; SILVA, 1993) e, também, como pistas do trabalho do sujeito com a linguagem (CAPRISTANO, 2007a, b, 2004; CHACON, 2005, 2006).

Essa abordagem linguística dada às segmentações não-convencionais de palavra de que este artigo partilha nasce de reflexões sobre temas mais amplos acerca da alfabetização, feitas na década de 1980 no Brasil,<sup>2</sup> período marcado pela proliferação de propostas alternativas ao ensino da escrita feito, até então, com base em cartilhas.<sup>3</sup> As várias propostas buscavam enfrentar, principalmente, os baixos índices de alfabetização, somados a altos índices de reprovação no EF, verificados em todo o país.

Nesse cenário, explicitam Abaurre et alii (1984) a relevância da produção escrita realizada espontaneamente, pois, nesse tipo de texto, as crianças registrariam suas hipóteses

---

<sup>2</sup> Exemplos dessas reflexões encontram-se nos Anais do Seminário Multidisciplinar de Alfabetização (1984), realizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Ministério de Educação e Cultura, em 1983.

<sup>3</sup> Vale mencionar que essa proliferação de propostas decorre, fortemente, de esse período ser caracterizado pela chamada redemocratização da educação, após o fim da ditadura militar, fato que tem como consequência a volta de exilados, dentre eles Paulo Freire, o que fomenta reflexões sobre os rumos da educação no país.

sobre a escrita, a partir de relações que estabelece entre fala e escrita.<sup>4</sup> Ao tomar o texto espontâneo como objeto de análise, uma das questões de investigação passou a ser a segmentação do texto em palavras. O interesse por esse aspecto gráfico voltou-se, predominantemente, para a descoberta de quais critérios linguísticos guiariam as crianças no reconhecimento dos limites de palavras escritas. Neste artigo, adotamos perspectiva semelhante para análise de dados de segmentação não-convencional de palavra em textos do EF II e explicitaremos critérios linguísticos que guiam adolescentes na segmentação não-convencional de palavras.

Para escrita infantil, Abaurre (1991) aponta que critérios prosódicos, ao lado de critérios semânticos, são mobilizados nas segmentações não-convencionais de palavras. Chacon (2005, 2006) e Capristano (2007a, b), sob inspiração de Abaurre (1988, 1991) demonstram, com base no modelo da Fonologia Prosódica proposto por Nespor e Vogel (1986), que segmentações não-convencionais de palavra na escrita infantil são predominantemente resultados de domínios prosódicos, como pé métrico, palavra prosódica, frase fonológica, frase entoacional.

De modo sucinto, esse modelo da Fonologia Prosódica, que também adotamos na análise de dados, pressupõe que: (i) há uma organização prosódica dos enunciados que rege processos segmentais, rítmicos e entoacionais da língua e (ii) essa organização prosódica é constituída a partir de informações dos demais componentes da gramática, sendo mobilizadas informações morfossintáticas e semânticas, atendidas condições pragmáticas de enunciação. A partir de (i) um conjunto de princípios que asseguram relações hierárquicas entre constituintes e (ii) uma regra universal de construção do constituinte prosódico, é construída a hierarquia prosódica universal, constituída de sete domínios, a saber: sílaba ( $\sigma$ ), pé métrico ( $\Sigma$ ), palavra

---

<sup>4</sup> Vale destacar que Abaurre et alii (1984) defendem a importância da produção espontânea da criança em oposição à produção de ditados ou cópias (predominantes no início da alfabetização em razão do uso de cartilhas): “As crianças da primeira série normalmente não produzem textos espontâneos. A relação que elas estabelecem com a escrita é, via de regra, extremamente artificial, porque se pressupõe que, uma vez que ainda não dominam a convenção ortográfica, elas não são ainda capazes de desenvolver, com a escrita, atividades significativas. Seus exercícios costumam ser, assim, absolutamente controlados pela professora, que reproduz a orientação pedagógica vigente. [...] Pode-se dizer, portanto, que a partir do seu primeiro contato com a escrita as crianças são submetidas de forma sistemática a uma série de exercícios que a distanciam progressivamente da noção de *texto*, para elas tão natural em termos de produção oral, quando ingressam na escola” (ABAURRE et alii, 1984, p. 25, destaque no original).

prosódica ( $\omega$ ), grupo clítico (GC), frase fonológica ( $\phi$ ), frase entoacional ( $I$ ) e enunciado fonológico ( $U$ ).<sup>5</sup>

A caracterização de cada um desses constituintes é definida, por Nespor e Vogel (1986, 2007), com base em evidências segmentais de línguas como inglês, francês, espanhol, italiano, grego, holandês, dentre outras.<sup>6</sup> Fundamentalmente, as autoras advogam, com base em evidências segmentais, a favor da não coincidência de domínios prosódicos em relação aos demais constituintes da gramática. A consideração de evidências de diferentes línguas sustenta a proposta de algoritmo de formação de cada um dos constituintes prosódicos e argumentam que não é necessário que todos os constituintes sejam domínios ativos em cada uma das línguas em particular.<sup>7</sup>

A relevância desses domínios prosódicos para descrição de processos segmentais, fenômenos rítmicos e configurações entoacionais do português brasileiro tem sido demonstrada em várias pesquisas (cf. TENANI, 2002; FERNANDES, 2007, SERRA, 2009). Há ainda trabalhos que problematizam, por exemplo: (i) a pertinência do grupo clítico<sup>8</sup> (domínio em que são relevantes informações morfofossintáticas) para descrição de fenômenos segmentais (cf. SIMIONI, 2008; BISOL, 2000, 2005); (ii) a configuração da palavra prosódica<sup>9</sup> (domínio em que são relevantes informações morfológicas) para abranger a complexidade do funcionamento de palavras compostas (cf. SCHWINDT, 2013; VIGÁRIO, 2007).

Considerando-se a problematização dos domínios prosódicos e as descrições sobre segmentação não-convencional de palavra no EF I, Tenani (2011) apresenta evidências, identificadas em amostra transversal do EF II, da atuação de principalmente três constituintes prosódicos, a saber: pé métrico, palavra prosódica e grupo clítico. Mais especificamente, nas

---

<sup>5</sup> Observa-se que há variação na tradução dos termos do inglês para o português. Para “prosodic word”, a preferência é por “palavra prosódica”, podendo ser encontrada a denominação “palavra fonológica”. Para “phonological phrase”, registram-se “frase fonológica” e “sintagma fonológico”. Para “intonational phrase”, encontram-se “frase entoacional” e “sintagma entoacional”.

<sup>6</sup> Para o PB, há evidências, discutida por Bisol (1992), por exemplo, de que a formação dos constituintes como o pé métrico, por exemplo, não segue as premissas desse modelo teórico.

<sup>7</sup> Uma caracterização mais detalhada do arcabouço teórico da Fonologia Prosódica encontra-se em Tenani (2017).

<sup>8</sup> O *grupo clítico* compreende um elemento clítico (isto é, elemento que não corresponde a afixos, nem a palavras, desprovido de acento) e seu hospedeiro (isto é, uma  $\omega$ , portadora de acento), por exemplo, “me ajuda”.

<sup>9</sup> *Palavra prosódica* tem como domínio elementos terminais de uma árvore sintática, o que inclui raiz, todos os afixos e os dois membros de palavras compostas (NESPOR; VOGEL, 2007, p. 110). É, pois, constituída de informações morfológicas sobre formação de palavra e tem o acento (lexical) como característica fonológica central.

hipersegmentações, houve evidência da atuação do pé troqueu dissílabo<sup>10</sup> (como em “dele gato” [delegado] e “em quanto” [enquanto]) e, nas hipossegmentações, do grupo clítico (com predomínio de próclise, como em “concerteza”).

A identificação de constituintes prosódicos relevantes para descrever hipersegmentações do EF II é feita em Silva e Tenani (2014), Tenani e Fiel (2016). Neste artigo, avançamos em relação aos estudos já publicados ao ser dado destaque a aspectos morfosintáticos que concomitantemente atuam aos prosódicos na hipersegmentação de palavras em uma amostra longitudinal do EF II. Essa análise ancora-se na perspectiva da Fonologia Prosódica e assume, desse arcabouço teórico, a assunção de que a estrutura prosódica (fonológica) determina possibilidades de realizações (fonéticas) dos elementos prosódicos dos enunciados falados. Desta assunção, nasce a hipótese em que estará embasada a análise de dados de escrita, segundo a qual a estrutura prosódica subjaz a possibilidades de registros gráficos dos enunciados.

### 3. Material selecionado e decisões metodológicas

A fim de desenvolver análise que demonstre a relevância da hipótese anteriormente explicitada, serão considerados dois conjuntos de dados, a saber: (a) grafias de “senão” e “demais”, por serem as mais frequentes entre hipersegmentações por branco; e (b) hipersegmentações por hífen de formas verbais, como “dança-se” e “morava-mos”, por serem as mais frequentes dentre esse tipo de dado.

Esses dados foram identificados, por Tenani (2016), em uma amostra longitudinal constituída por 2.457 textos do EF II que integra o “Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II” (TENANI, 2015).<sup>11</sup> Esse subconjunto de textos foi produzido por 116 alunos – sendo 55 (47,4%) do sexo masculino e 61 (52,5%) do sexo feminino –, que se particularizam por terem produzido textos em todos os quatro anos letivos. Embora esses dados longitudinais permitam investigar o efeito do tempo de escolarização nas ocorrências de hipersegmentação, este artigo não tem por escopo tratar desse efeito e privilegia análise de fatores morfosintáticos

---

<sup>10</sup> O *pé métrico* consiste em uma cadeia de sílabas que constituem uma palavra prosódica, sendo atribuído a uma sílaba o valor forte e às demais valor fraco. O *pé troqueu* configura-se quando uma sílaba forte é seguida por outra átona (como em “cama, mesa, banho”).

<sup>11</sup> O banco é constituído por 5.519 textos escritos por 662 alunos dos quatro últimos anos do EF. Nesse banco, duas amostras foram organizadas: uma amostra transversal formada por 2.759 textos e uma amostra longitudinal do banco formada por 3.645 textos. Nesse artigo, são selecionados apenas textos da amostra longitudinal.

e prosódicos dos enunciados na hipersegmentação, tecendo observações, quando pertinente, sobre o ano escolar em que os dados foram produzidos.

Os textos analisados foram produzidos a partir de oficinas de leitura e produção escrita de textos de gêneros variados. Nas atividades de leitura, foram apresentados (em folha impressa) excertos de textos selecionados sobre temas diversos os quais eram lidos e discutidos coletivamente em aulas conduzidas por licenciandos em Letras ou pós-graduandos em Estudos Linguísticos do IBILCE/UNESP, no âmbito do projeto de extensão universitária “Desenvolvimento de oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental”.<sup>12</sup> Esse projeto foi desenvolvido, por quatro anos, em parceria com uma escola pública<sup>13</sup> em São José do Rio Preto,<sup>14</sup> com o objetivo geral de aprimorar práticas de leitura e escrita dos alunos matriculados na escola.

Ainda no que diz respeito ao material pesquisado, cabe explicitar que, após leitura e interpretação dos textos que introduziram pontos de vistas diversos sobre temas relativamente polêmicos, os alunos eram convidados a produzirem um texto manuscrito sobre o tema discutido, segundo um conjunto de orientações impressas em folha dada a cada um em sala de aula. Essas orientações consistiam de definição de (i) tema, (ii) gênero e tipologia textual e (iii) forma de usar a folha destinada à elaboração do texto.<sup>15</sup> O tema e o gênero foram definidos pela coordenação do projeto de extensão em reuniões com os monitores integrantes do projeto de extensão que atuavam na escola. A tipologia textual solicitada em cada proposta era

---

<sup>12</sup> O projeto de extensão foi cadastrado junto ao Conselho Nacional de Saúde (FR 198751 e CAAE n. 0013.0.229.000-08) e aprovado (FR 53/08) em 2008, pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP.

<sup>13</sup> Nos quatro anos em que os textos foram coletados, o rendimento escolar dos alunos, mensurado por meio do Índice de Desempenho da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), apresentou variação semelhante às médias do Estado no mesmo período, fato que nos leva a assumir que a escola analisada apresenta características gerais do desempenho dos alunos no final do EF, sendo, porém, uma escola com índices sistematicamente acima da média geral do Estado (cf. detalhes em Tenani, 2016).

<sup>14</sup> O município de São José do Rio Preto, a 440 km da capital paulista, é sede administrativa da região do noroeste do estado. Nos Índices de Desenvolvimento Humano de Municípios (IDHM) – divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, em conjunto com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e a Fundação João Pinheiro –, ocupa a 50ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros, com índice de 0,797 em 2010, considerado *alto* (faixa de 0,7 a 0,799 pontos) entre as cinco faixas de desenvolvimento. Dentre as três dimensões que compõem esse índice, *Educação* no município apresenta o pior índice com 0,748 pontos, enquanto as dimensões *Longevidade* e *Renda* alcançam, respectivamente, os índices de 0,846 e 0,801, patamares classificáveis na faixa  *muito alto*. Esses índices sugerem que a dimensão Educação carece de mais investimento no município.

<sup>15</sup> Em todas as propostas, eram dadas orientações quanto a usar caneta preta ou azul; escrever no espaço de folha de papel A4, delimitado por margens e contendo 25 linhas.

previamente estabelecida pela escola em função do planejamento escolar, desenvolvido conforme a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008)<sup>16</sup>.

Aos alunos não era permitido reelaborar o texto produzido, sendo necessário entregá-lo ao responsável pela oficina ao final da aula de língua portuguesa. Essas condições de produção definidas pela coordenação do projeto de extensão não eram diferentes das práticas de escrita adotadas naquela escola, de modo que os alunos não apresentaram dificuldades em seguir essas orientações. Sem possibilidade de reelaboração (por não ser disponibilizado tempo extra ou em aula para esse fim) e sem possibilidade de uso de lápis grafite (o que levou a rasuras do texto escrito), os alunos deixaram preciosos registros do processo de elaboração da produção textual.<sup>17</sup>

É relevante destacar que essa metodologia empregada na coleta dos textos proporciona ao analista identificar pistas, indícios (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997) de hipóteses do sujeito sobre amplo conjunto de elementos linguísticos que constituem o texto escrito, dentre os quais as formas ortográficas das palavras. Cada texto analisado é visto aqui como fotografia que captura um momento de um processo. É, pois, a partir da informação verbo-visual inscrita no texto que o analista elabora hipóteses sobre o trabalho epilinguístico (ABAURRE, 1988) do sujeito sobre a linguagem, particularmente, no que interessa analisar, sobre relações entre fala e escrita.

No que diz respeito à metodologia para identificação de hipersegmentações em textos manuscritos, adotamos critérios, inicialmente explicitados em Tenani (2011) e detalhados em Tenani (2016), que permitem categorizar o branco entre palavras, identificando quando há ou não o espaço de fronteira de palavras empregado fora das convenções ortográficas. Resumidamente, a comparação da distribuição do espaço em branco que delimita palavra com a forma de traçar as letras ao longo de todo o texto é critério que leva a classificar o espaço dentro de palavra como aspecto caligráfico, exemplificado na Figura 1, ou como uso não-convencional do branco (portanto, um aspecto ortográfico), exemplificado na Figura 2.

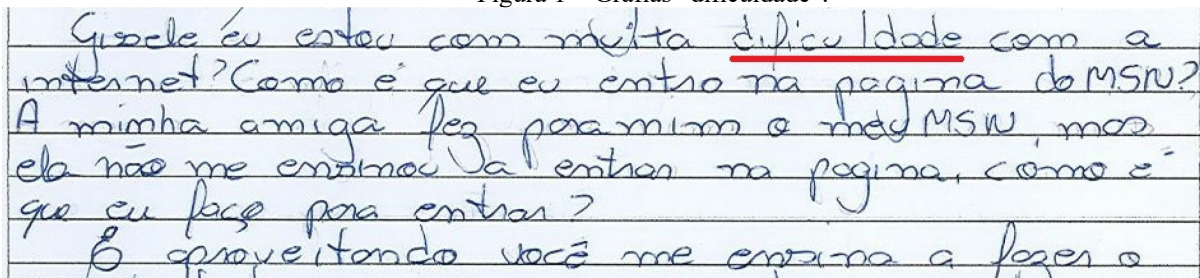
---

<sup>16</sup> Um quadro sinóptico das 44 propostas de produção textual quanto a tema, gênero e tipologia textual encontra-se disponível em Tenani (2015).

<sup>17</sup> Descrição detalhada das atividades desenvolvidas no projeto de extensão, as quais motivaram a produção de textos manuscritos, é feita por Tenani e Longhin-Thomazi (2014).

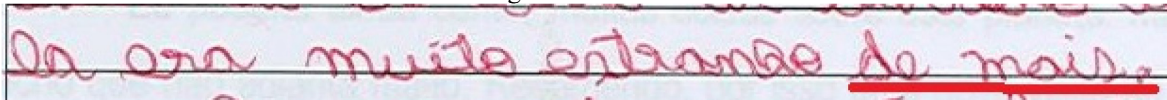


Figura 1 – Grafias “dificuldade”.



Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (Z08\_6A\_19F\_04)

Figura 2 – Grafia “demais”.



Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (Z08\_5C\_09M\_05)

Na Figura 1, o espaço em branco observado em “dificuldade” é resultado de uma flutuação na forma de grafar as letras em uma mesma palavra, haja vista que o manuscrito se caracteriza pela alternância entre letras manuscritas e impressas de modo que a ausência de ligaduras entre as letras dentro de uma palavra ocorre. Diferentemente, na Figura 2, os espaços delimitam fronteira de palavra, não havendo flutuação caligráfica quanto à distribuição do branco entre letras, mas regularidade nessa distribuição de modo que se pode afirmar que há espaço em branco dentro de “demais”, sendo essa uma hipersegmentação.

Com base na metodologia ora explicitada, foram identificadas 1.002 hipersegmentações. Desse conjunto, selecionamos 941 (93,91% da amostra) ocorrências para análise neste artigo. Os 61 dados excluídos se particularizam por não apresentarem as principais características das hipersegmentações no EF II que são: (i) ocorrer apenas uma fronteira não-convencional, e (ii) uma das partes hipersegmentadas corresponder a uma palavra da língua portuguesa. Por esses critérios, foram excluídas ocorrências como: (i) “su ceço”, por ocorrer hipersegmentação que não gera formas que correspondem a nenhuma palavra do português; (ii) “com ver sando” e “com ver samos”, por haver duas fronteiras não-convencionais dentro da palavra (são duas sílabas pretônicas hipersegmentadas por espaços em branco). Essa decisão metodológica tem por objetivo realizar uma descrição de dados prototípicos do EF II.

Para caracterizar os dados selecionados para a discussão proposta, o ponto de partida será a classe gramatical a que pertencem as palavras hipersegmentadas, uma vez que essa



classificação<sup>18</sup> – mesmo que seja passível de problematização<sup>19</sup> – será útil para demonstrar que características gramaticais (morfológicas, sintáticas e semânticas) das palavras hipersegmentadas são mobilizadas no processo de construção do texto escrito de modo complexo.<sup>20</sup>

#### 4. Descrição de dados e discussão de resultados

No conjunto dos 941 dados analisados, predominam hipersegmentações de chamadas palavras gramaticais (64,61%) em relação às palavras lexicais (35,38%), conforme se verifica na Tabela 1. Dentre as palavras gramaticais hipersegmentadas, identificam-se, em ordem decrescente de ocorrência: conjunções, pronomes e preposições. Dentre as palavras lexicais, as hipersegmentações atingem, em ordem decrescente de ocorrência: verbos, advérbios, substantivos e adjetivos.

Tabela 1 – Classe gramatical das palavras hipersegmentadas.

Tipo de Palavra	Classe gramatical	Nº	%	Nº	%
Lexical	Verbo	146	15,51	333	35,38
	Advérbio	118	12,54		
	Substantivo	49	5,21		
	Adjetivo	20	2,12		
Gramatical	Conjunção	468	49,73	608	64,61
	Pronome	134	0,64		
	Preposição	06	14,24		

Fonte: elabora pelo autor.

<sup>18</sup> Para a classificação em classe gramatical das palavras hipersegmentadas, foi consultado o dicionário Houaiss (2001), além de ser considerada a estrutura sintática em que o registro não-convencional de palavra ocorreu.

<sup>19</sup> Uma introdução à problematização dos conceitos de palavra (fonológica, morfológica, sintática) se encontra em Villalva e Silvestre (2014). Uma discussão aprofundada é feita por Veloso (2016).

<sup>20</sup> A consideração de classe de palavra também permite estabelecer diálogo com profissionais da área de Educação, especialmente professores e coordenadores pedagógicos que atuam junto ao EF II. Na medida em que conceitos sobre classe de palavras integram o conteúdo programático do EF II de língua portuguesa previstos para o ciclo II do EF (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008), os alunos são chamados a fazerem uso desses conceitos também em suas produções escritas. Nesse processo, vislumbram-se os chamados erros de segmentação de palavra que podem ser vistos como efeitos não exclusivamente motivados em defasagem de aprendizagem do aluno, mas também no próprio processo de ensino/aprendizagem de conteúdos de língua portuguesa.

Dentre as palavras gramaticais, predomina a hipersegmentação de conjunções (com índice de 49,73%) em razão, principalmente, da alta frequência de “porque” (410/468) e “senão” (36/468). Excluídas essas ocorrências, restam apenas 4,48% de conjunções hipersegmentadas. Embora em maior número de ocorrências, não analisaremos as grafias de “porque”, mas as grafias de “senão”, pois a complexidade linguística dessa conjunção permitirá demonstrar que a hipersegmentação de palavras também é efeito de relações que se dão entre (partes dos) enunciados.

Antes de avançar na análise, observa-se que, diferentemente das grafias de “senão”, nos usos de “porque” hipersegmentado não foram encontradas evidências de que sejam motivados em função de características morfossintáticas e semânticas dos enunciados. Em estudo feito por Soncin e Longhin (2014), a partir de ocorrências selecionadas do banco de dados de Tenani (2015), é descrita a complexidade sintático-semântica de funcionamento de “porque” em construções causais. As autoras argumentam que gêneros de discurso são fatores condicionantes da emergência e do uso de construções que materializam relações de sentido no domínio causal mobilizado por “porque”, mas não identificaram relação entre estruturas ou sentidos mobilizados nas construções e as grafias de “por que” e “porque” nos manuscritos do EF II. A flutuação entre “por que” e “porque” observada nesses textos do EF II seria, pois, decorrente do processo de *convencionalização da escrita* que diz respeito à inserção do aluno em práticas de escrita formais.

Argumentamos, porém, que segmentar palavras convencionalmente implica categorização do espaço em branco da escrita alfabética, portanto, segmentações não-convencionais podem ser interpretadas como rastros desse processo de categorização do espaço entre palavras que, naturalmente, engloba convencionalização, porém dele não decorre, ou seja, espaços não-convencionais entre palavras decorrem de relações morfossintáticas e semânticas, além das prosódicas, entre (porções dos) enunciados, como será demonstrado mais à frente com base na análise de hipersegmentações de “senão”.

Ainda no que diz respeito aos resultados da Tabela 1, constata-se que palavras lexicais totalizam 35,38% das hipersegmentações e, dentre esse conjunto, predominam formas verbais hipersegmentadas (146/333), se consideradas ocorrências por branco (93 dados) e por hífen (53 dados). Essas formas verbais hipersegmentadas por hífen foram selecionadas para análise não apenas por serem predominantes entre os registros de usos não-convencionais do hífen (que

totalizam 91,37%), mas também por – diferentemente das hipersegmentações por branco<sup>21</sup> – passarem a ocorrer nos anos finais do EF II, fato que merece ser analisado à luz da hipótese apresentada na seção anterior. Somam-se a esse resultado as considerações acerca do hífen discutidas por Tenani (2016), que imprimem a esses dados características que os particularizam em relação às hipersegmentações por branco.

Se excluídas essas hipersegmentações por hífen, são os advérbios as formas mais hipersegmentadas por branco (118/333) dentre as palavras lexicais. Ainda entre as palavras lexicais, “demais” apresenta o segundo maior índice de frequência de hipersegmentação, sendo o advérbio que mais ocorrências apresenta (41/333). Acrescenta-se que os registros de “demais” hipersegmentado, à semelhança dos registros de “senão” hipersegmentado, podem ser mais bem explicados como efeitos de relações que se dão entre (partes dos) enunciados.

Passamos à análise, a ser feita a partir hipersegmentações de “demais”, “senão” e formas verbais hipersegmentadas por hífen, assim ordenados em função do número de ocorrência na amostra considerada do EF II.

No que diz respeito às hipersegmentações de “demais”, a segunda forma mais frequentemente hipersegmentada no material analisado (4,1%) foi objeto de um estudo de natureza morfossintática feito por Tenani e Oliveira-Codinhoto (inédito). Nesse estudo, verificou-se que apenas ocorrem usos de “demais” enquanto advérbio, com duas das três acepções registradas em Houaiss (2001), a saber: (i) algo “em excesso, além da conta, além da justa medida”, atuando enquanto item enfático e intensificador; (ii) “demasiadamente, de maneira muito forte”, atuando enquanto advérbio de modo. Na origem etimológica, essas acepções foram atestadas e a grafia apenas variou quanto ao registro da semivogal: no século XIII, encontram-se as grafias “demays” e “demaes”, ao lado de “demais”. Portanto, “demais” sempre teve a mesma grafia no que diz respeito à segmentação das sílabas que o constitui (diferentemente do item “senão”, que será abordado mais à frente).

Outro aspecto morfossintático relevante para a análise da hipersegmentação é a observação encontrada em Bechara (2001) sobre o fato de “demais” ser sempre grafado sem espaço entre “de” e “mais”, quando for locução – com função de advérbio ou pronome – que

---

<sup>21</sup> Dentre as formas verbais hipersegmentadas por branco (com três ou mais sílabas), 68,3% (41/60) são sílaba pretônica hipersegmentada (como “a caba”, “com parecer” “em louqueci”) e 10% (6/60) são segmentações no meio da palavra (como “recom pensa”), características discutidas na seção anterior. Houve 21,6% (13/60) de formas verbais em que a última sílaba é hipersegmentada, como “come sou”. Nesses dados, a hipersegmentação resulta também da identificação de formas verbais.

se contrapõe a “de menos”. Desse modo, em uma relação paradigmática, “demais” se contrapõe a “de menos”. Por outro lado, em uma relação sintagmática, “de mais” é um registro convencional da preposição “de” seguida do advérbio “mais”, como em “Preciso de mais folha de papel”. Essa construção não implica que “demais” e “de mais” sejam formas homônimas em português (cf: “Preciso demais dessa folha de papel”). Desse modo, as ocorrências de “de mais” atestadas nos textos do EF II são classificadas como casos de segmentação não-convencional do advérbio “demais”, sendo essas segmentações decorrentes tanto das possibilidades que a língua oferece na construção das sentenças (“demais” X “de mais”), quanto de relações paradigmáticas que o escrevente possa fazer entre “demais” e “de menos”.

Neste artigo, defende-se, a partir de Abaurre (1991), que não apenas noções morfossintáticas e semânticas, usadas para estabelecer as convenções ortográficas, mas também prosódicas – como pé métrico e palavra prosódica – são mobilizadas pelos escreventes no registro gráfico dos limites da palavra. Avançamos, porém, em relação às considerações dessa autora ao demonstrar que a organização rítmica e entoacional do enunciado, que abrange domínios maiores do que a palavra, motiva as grafias não-convencionais que se mantêm no EF II. É, pois um conjunto de motivações linguísticas que leva à hipersegmentação de “demais”, como a seguir exemplificado.

- (1) No final do ano passado eu tinha prometido não falar muito mas não deu certo porque os meus pais me falava para eu ficar queto [porque **eu falava de mais**]<sub>I</sub> então eu prometi a mim mesmo que eu falava menos mas não deu certo porque eu não consigo me controla (Fonte: Z09\_6D\_11M\_01)
- (2) eu sou uma pessoa que independente do que os outros falem [**eu so feliz de mais**]<sub>I</sub> sou meio loirra gosto de pagode (Fonte: Z11\_8A\_24F\_02).

Na ocorrência (1), exemplifica-se a tendência de o verbo ser escopo de “demais”, que frequentemente o precede, podendo ocorrer um complemento verbal entre o verbo e “demais”, como em (2). Portanto, sintaticamente, “demais” atua sobre o predicado da oração. Semanticamente, a intensificação trazida pelo significado do advérbio “demais” não fica restrita somente ao predicado ou aos modificadores, mas, por extensão, à situação descrita pela oração ou à avaliação que se faz dessa situação descrita pela oração.

Quanto às características prosódicas, observa-se que a posição de “demais” em fronteira de *I*,<sup>22</sup> como nos exemplos dados, implica que às duas sílabas de “demais” estão associados eventos tonais que configuram fim de *I* em enunciados afirmativos: tom alto (H) associado à sílaba “de”, seguido de tom baixo (L) associado à sílaba tônica “mais” (TENANI, 2002).<sup>23</sup> Em estudos sobre a configuração prosódica dos enunciados falados em Português Brasileiro que adotam o arcabouço da Fonologia Prosódica (SERRA, 2009; FERNANDES, 2007; TENANI, 2002), afirma-se que o evento tonal H+L\*, que representa contorno descendente alto-baixo é marca prototípica de fim de enunciado afirmativo neutro. Em outras palavras, o evento tonal H+L\* codifica a informação gramatical de fim de enunciado e traz o acento tonal do enunciado. Ou seja, o evento tonal associado às sílabas da palavra em fim de *I* codifica que essa palavra é a mais proeminente em relação às demais que estão no mesmo *I*.

Diferentemente das ocorrências anteriores quanto a características formais é a ocorrência em (3). Nesse exemplo, “de mais” é delimitado por sinais de pontuação e constitui um comentário por meio do qual o escrevente expressa sua avaliação em relação à descrição feita anteriormente. Semanticamente, “demais” tem como escopo todo o enunciado que lhe é precedente. Prosodicamente, “demais” constitui um *U*.<sup>24</sup>

- (3) E como o sonho de toda menina quero conhecer o castelo da cinderela, vejo muitas reportagem pela televisão imagina como seja e sempre tive vontade vou adorar fazer essa viagem. [De mais.]<sub>U</sub> (Fonte: Z08\_5A\_29F\_06)

Em (3), verifica-se que “de mais” atua não localmente no escopo de partes do enunciado (como 1 e 2 exemplificam), mas na construção da significação do texto. Na medida em que se admite que o escopo de “demais” abrange, sintaticamente, orações ou sentenças, projeta-se que também prosodicamente está em jogo relação entre constituintes prosódicos, particularmente,

<sup>22</sup> *Frase entoacional* compreende estruturas sintáticas que correspondem a (i) sentença raiz, (ii) elementos não anexáveis à estrutura da sentença raiz e (iii) elementos remanescentes de uma sentença raiz interrompida por elemento(s) anexado(s) a ela (NESPOR; VOGEL, 2007, p. 189). Formada a partir dessas bases sintáticas, mas não necessariamente isomórfica a elas, a *I* é a unidade prosódica que se define pelos limites do contorno entoacional (independentemente de o contorno ser ascendente ou descendente).

<sup>23</sup> Cabe explicitar que os tons H (alto) e L (baixo) são representações fonológicas associadas às sílabas dos enunciados. Os tons representam realizações fonéticas as quais, por sua vez, são identificadas a partir da variação da frequência fundamental (F0). A configuração dos tons é dada pelas estruturas prosódicas construídas a partir de relações sintático-semânticas dos enunciados (TENANI, 2002).

<sup>24</sup> *Enunciado fonológico* é a maior unidade prosódica e seus limites correspondem aos limites de sentença (maior constituinte sintático), onde pausas podem ocorrer. Quando constituído de dois ou mais *Is*, é atribuído o valor forte ao *I* mais à direita da ramificação *U*.

entre enunciados fonológicos. Essa relação prosódica entre enunciados fonológicos implica haver maior saliência do enunciado constituído por “demais”, de modo que cada uma das sílabas recebe um evento tonal que as destacam. Nessa interpretação, o espaço em branco em “demais” indicia, na materialidade da escrita, a ênfase dada ao enunciado [De mais]<sub>U</sub>, por meio do qual o escrevente expressa sua avaliação em relação aos enunciados anteriores.

Essa configuração entoacional somada à posição do item “demais” em fronteira do constituinte prosódico *I* (em 1 e 2) e *U* (em 3) confere à hipersegmentação uma forma de registrar, por meio do espaço entre as sílabas, a saliência prosódica do item, destacando partes do enunciado (em 1 e 2) ou o enunciado (em 3) em relação ao que lhes precede.

Ora, é uma prática oral destacar palavras de um enunciado por meio de ritmo silábico (CAGLIARI, 2007, p. 141). Essa prática oral é passível de ser representada na escrita convencional por meio da colocação de hífen entre as sílabas, como em: “Ela fala de-va-gar!”<sup>25</sup>. Para os dados em análise, poderia se supor como registro convencional do destaque a porções do enunciado o uso de hífen e do ponto de exclamação, por exemplo: “mas o rei era nervoso até de-mais!”. Essa hipótese explicativa para a motivação da hipersegmentação toma características rítmicas e entoacionais dos enunciados falados como base para interpretar que a hipersegmentação iconiza o destaque dado a “demais” nos enunciados escritos do EF II. Portanto, a hipersegmentação de “demais” seria motivada não pela configuração métrica da palavra, mas pela configuração rítmico-entoacional do enunciado em que a palavra ocorre.

No que diz respeito à forma “senão” (a terceira hipersegmentação mais frequente no corpúsculo com 3,6% dos dados), algumas das características da constituição histórica dessa conjunção e de seu funcionamento sintático-semântico nos enunciados escritos no EF II são relevantes para os objetivos deste artigo. Estudo detalhado do complexo funcionamento de “senão” encontra-se em Longhin e Tenani (2015).

Desse estudo, vale destacar que, na constituição histórica de “senão”, Houaiss (2001) sinaliza duas possibilidades gráficas, “senão” e “se não”, e registra, em apêndice gramatical, que a grafia “se não” é uma alternativa para um dos usos do item, aquele em que “senão”, delimitado por vírgulas, funciona como conjunção alternativa (“perdoe; se não, a vida lhe será

---

<sup>25</sup> Ramos (2009, p. 66), ao descrever estratégias de representação da oralidade em histórias em quadrinhos, afirma que o uso do hífen para separar sílabas sugere que o personagem falou de maneira silabada. Mas não só em quadrinhos, mas também em crônicas se encontra esse uso do hífen, como por exemplo: “Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma de-lí-cia.” (ANDRADE, 1997). Portanto, silabação que destaca ou enfatiza uma palavra é traço da oralidade representado por meio de hífen entre sílabas.

amarga”). As autoras assumem a flutuação gráfica entre “senão” e “se não”, sendo a primeira grafia não-marcada (porque é a grafia preferencial para a conjunção) e a segunda, marcada (uma vez que a grafia “se não” é preferencialmente empregada quando houver a conjunção “se” seguida do advérbio de negação “não”, como em “Se não chegar cedo, perderemos o cinema”). A grafia marcada consiste na opção menos frequente e contextualmente restrita em relação aos usos de “senão” abonados pela ortografia do português. Dessa perspectiva, a grafia “se não”, encontrada nos textos do EF II, é convencionalmente marcada e não exatamente uma hipersegmentação. Essa característica de flutuação quanto ao registro gráfico é comum a palavras que passaram por processos de mudança linguística. Desse modo, a flutuação gráfica registrada em dicionário decorre do processo histórico de constituição da própria palavra. A forma “senão” é, pois, fruto de um processo de mudança que levou o condicional “se” e a negativa “não” a serem reanalisados como uma única palavra gramatical.

No exame das ocorrências de “senão” nos textos do EF II, as autoras identificam quase absoluta preferência pela segmentação de “se não” (opção marcada) e a análise de seus usos mostra um padrão polissêmico muito peculiar, com multiplicidade de sentidos. Daquela análise de Longhin e Tenani (2015), é importante retomar a possível correlação entre a expressão dos sentidos e a segmentação gráfica de “senão”, a partir da articulação entre mecanismos interpretativos de natureza semântico-pragmática e mecanismos sintáticos e fonológicos. A hipótese que guiou aquela análise é a de que, nas grafias atestadas no EF II, estaria plasmada outra flutuação: a constituição do próprio item, tanto no aspecto categorial, como na emergência dos sentidos. Argumentou-se que à constituição morfossintática e morfossemântica de “senão” estão associadas características prosódicas, as quais emergem por meio da grafia marcada “se não”. Articulada a essa hipótese central, foi formulada outra hipótese explicativa que interpretou as grafias marcadas “se não” como indícios de configuração prosódica dos enunciados, particularmente, aquelas configurações que dizem respeito às maneiras pelas quais proeminências métricas e ênfase entoacional podem ser associadas a porções dos enunciados articulados por “senão”, como exemplificado a seguir.

- (4) (i) [ [Assalto,]<sub>I</sub> [fica quieto]<sub>I</sub> [*se não* eu atiro]<sub>I</sub> ]<sub>U</sub>  
 (ii) [ [Assalto,]<sub>I</sub> [fica quieto]<sub>I</sub> [*se não*]<sub>I</sub> [eu atiro]<sub>I</sub> ]<sub>U</sub>  
 (iii) [ [Assalto,]<sub>I</sub> [fica quieto *se não* eu atiro]<sub>I</sub> ]<sub>U</sub>



Observa-se que, independentemente de cada uma das possibilidades de fraseamento prosódico de (4), “não” é sempre candidato a carregar o acento de *I* a que pertencer. Em todas as potenciais representações prosódicas (indicadas por meio de colchetes em (4)), “não” é o elemento enfatizado. Essa interpretação se sustenta à medida que se identifica, por meio da análise semântico-pragmática, ênfase em “não” por esse elemento trazer a informação mais saliente dos enunciados, qual seja: “não” nega a hipótese introduzida por “se”, “se não (ficar quieto)”, e, em seguida, é apresentada a consequência desfavorável dessa negação (“eu atiro”). A ênfase tem uma expressão prosódica e se realiza, conforme estudo de Fernandes (2007) sobre o Português Brasileiro, por meio de tom associado à sílaba mais proeminente do enunciado aliada à desacentuação tonal. Portanto, a sílaba “não” de “senão” que carrega tom associado à ênfase prosódica é a mais proeminente do enunciado. É essa sílaba da palavra enfatizada nos textos escritos analisados que aparece representada por meio da delimitação, entre espaços em branco. Dessa perspectiva, o espaço em branco é interpretado como registro que dá visibilidade, na escrita, à ênfase em “não” identificada nos enunciados em que “senão” ocorre.<sup>26</sup>

As considerações sobre as grafias não-convencionais de “demais” e “senão” ora desenvolvidas permitem afirmar que, no EF II, um conjunto específico de palavras gera dúvidas ortográficas. Estão em jogo par de grafias não marcada e marcada (respectivamente: “senão” e “se não”) e par de palavra e estrutura (“demais” e “de mais”) que são apenas homófonos entre si, mas não homônimos, uma vez que a grafia depende da estrutura morfofossintática. Nesses dois casos, a informação verbo-visual sobre a colocação do espaço em branco é fundamental para a representação ortográfica dessas formas linguísticas. O emprego convencional de cada uma demanda o domínio de estruturas morfofossintáticas mobilizadas, predominantemente, em estruturas inter-oracionais que são parte dos conteúdos de língua portuguesa trabalhados no EF II (cf. em Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2009), tema: “Relações entre usos de língua falada e escrita”). Portanto, identificam-se não apenas quais palavras, mas também quais estruturas morfofossintáticas suscitam essas grafias produzidas por estudantes do EF II.

---

<sup>26</sup> A análise mais aprofundada de “se não”, publicada em Longhin e Tenani (2015), primou por interpretar dados de escrita como representações de estruturas morfofossintáticas e semântico-pragmáticas que recuperam estágios anteriores da língua e como pistas de representações prosódicas dos enunciados articulados por “senão”. Outra contribuição consistiu em postular a noção de *grafia marcada*, que é uma grafia prevista, embora não privilegiada pela convenção ortográfica, como relevante para o estudo dos chamados erros de segmentação de palavra. Ao contrastar as grafias marcada “se não” e não marcada “senão”, essa proposta contribuiu com os estudos sobre interpretação e classificação de registros de segmentação não-convencional de palavra, bem como sobre a relação entre fala e escrita que esses dados permitem investigar.

A ancoragem em características prosódicas dos enunciados falados (que abrange diferentes constituintes prosódicos) se apresenta como fator importante que motiva as grafias não-convencionais atestadas. Essa constatação implica explicitar a relevância de reflexões sobre possíveis relações entre fala e escrita no EF II, as quais não estão no escopo deste artigo, mas foram feitas em Tenani (2016).

Por fim, tratamos das hipersegmentações que se constituem de usos não-convencionais do hífen em estruturas verbais como se fossem sequência verbo-clítico, como se verifica em “vira-se” (“virasse”) e “brincava-mos” (“brincávamos”). De modo geral, essas grafias – que totalizam 5,6% das hipersegmentações – são evidências de tentativas de emprego de estruturas verbais enclíticas. O uso de hífen isola sufixos verbais homófonos a pronomes do português.

Dois são os casos principais de hipersegmentação por hífen, a saber: (i) em 47,17% desses dados, o sufixo de pretérito imperfeito do subjuntivo “-sse” é grafado como se fosse o pronome reflexivo de terceira pessoa “se”, em uma colocação enclítica ao verbo (“trabalhasse”); (ii) em 45,28% dos dados, o sufixo de primeira pessoa plural “-mos” é grafado como se fosse o pronome reflexivo de primeira pessoa “nos”, em uma colocação enclítica ao verbo (“colocava-mos”).<sup>27</sup> Identifica-se, pois, relação entre tipo de fronteira gráfica, local em que essa fronteira ocorre dentro da palavra e classe gramatical da palavra hipersegmentada: o hífen é empregado não-convencionalmente para segmentar a última sílaba de forma verbal flexionada que é, em 92,45% dos dados, morfemas analisados como se fossem pronomes. Os 7,55% restantes compreendem quatro formas verbais hipersegmentadas, a saber: “chama-da”, “colocavam”, “esta-vamos” e “deixo-u”. Em todas essas hipersegmentações em que a sílaba final é hipersegmentada, o hífen ocorre entre tema e morfemas verbais. Ainda em 83,01% (44/53) das hipersegmentações, as formas verbais pertencem ao tempo pretérito imperfeito, sendo 47,16% (25/53) das formas flexionadas no modo subjuntivo e 35,85% (19/53) no modo indicativo.

Somam-se a essas tendências quanto aos usos não-convencionais do hífen em formas verbais os resultados de que essas hipersegmentações (i) ocorrem predominantemente (47,2%) no nono ano do EF,<sup>28</sup> e (ii) são produzidas majoritariamente (72,72%) por meninas. Esses dois

---

<sup>27</sup> Dentre esse conjunto de hipersegmentação, as formas verbais pertencem aos seguintes tempos verbais: pretérito imperfeito do indicativo (15/24), futuro do subjuntivo (7/24) e pretérito imperfeito do subjuntivo e presente do indicativo (uma ocorrência de cada).

<sup>28</sup> No que diz respeito à distribuição de dados em relação aos anos letivos, vale observar que, no nono ano, regras de usos de hífen fazem parte do conteúdo programático previsto pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008). Essa distribuição de dados traz indícios de que a incidência de hipersegmentação por hífen são motivadas, também, no processo de ensino/aprendizagem das convenções ortográficas do português. Investigar essa potencial relação escapa aos objetivos deste artigo, mas registra-se a questão que merece investigação futura.

resultados vão na direção oposta a características gerais, descritas por Tenani (2016), quanto à hipersegmentação no EF II: há queda de frequência de hipersegmentação em função do aumento dos anos letivos e há menor frequência de hipersegmentação entre meninas. A fim de investigar motivos para esses resultados de hipersegmentação por hífen, lançou-se mão da análise das produções escritas dos sujeitos ao longo do EF II. A seguir, é descrita a trajetória de uma menina<sup>29</sup> quanto aos usos não-convencionais do hífen em formas verbais que apresenta aumento de hipersegmentação no último ano do EF.

A aluna Camila empregou, em 11 dos 20 textos que escreveu, 71 formas verbais flexionadas na primeira pessoa do plural. Dentre essas formas, oito são grafadas não-convencionalmente, sendo todas flexionadas no pretérito imperfeito do indicativo.<sup>30</sup> Exemplo eloquente do tipo de correlação entre o uso não-convencional do hífen (tipo de recurso gráfico que delimita palavra), estrutura morfossintática (colocação enclítica ao verbo de pronomes átonos) e estrutura prosódica (direção à direita de prosodização de clíticos em relação ao hospedeiro na fala *versus* a colocação de clítico à esquerda do hospedeiro na escrita) é o texto na Figura 3, produzido por Camila no nono ano do EF.

---

<sup>29</sup> Os alunos serão identificados por nomes fictícios a fim de preservar suas identidades, conforme previsto pelas normas de ética em pesquisa estabelecidas pelo CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

<sup>30</sup> Das oito formas verbais grafadas não-convencionalmente, uma ocorreu no sétimo ano, uma no oitavo ano e seis no nono ano.

Figura 3 – Usos não-convencionais de hífen em formas verbais

Esta amizade minha e da Lidiane começou em 2009 quando estava-mos na 6ª série. A primeira vez que conversamos foi no segundo dia de aula, estudava-mos à tarde, conversamos na quadra foi muito bom. E (daí-a) deste dia à diante começamos a nos falar mais, e também mantinha-mos contato pela internet. Era muito legal estudar com ela, agente brincava, cantava, dançava, e até acabava-mos indo para diretoria. E assim foi 2009 estudando juntas, fazendo trabalhos, provas, jogando futebol com os garotos. Quando sáimos de férias conversávamos as vezes pelo telefone e pelo MSN.

Aí veio 2010, estávamos na 7ª série, caímos na mesma turma, continuava-mos brincando muito, eu ia na casa dela fazer trabalho, comia-mos agente comia brigadeiro, assistia-mos filmes, demos muita, muita, muita risada e assim também foi mais um ano, passou tão rápido ao lado dela, é claro que eu tinha outros amigos e amigas, nunca briguei com <sup>nenhum</sup> (todos) deles, em três anos de amizade mas agora na 8ª série não caímos na mesma sala, infelizmente, mas ainda fazemos muita coisa juntas e assim vai durar muitos anos ainda “Eu te amo amiga”

Fonte: Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (Z11\_8B\_18F\_01)<sup>31</sup>

No texto da Figura 3, a aluna usou 36 formas verbais, sendo sete delas grafadas não-convencionalmente, a saber: “estava-mos, estudava-mos, mantinha-mos, acabava-mos, conversava-mos, continuava-mos, assistia-mos”. Essas hipersegmentações por hífen presente na fronteira do sufixo “-mos” (que também é a última sílaba átona do pé dátilo), ocorreram

<sup>31</sup> Leitura possível: “Esta amizade minha e da Lidiane começou em 2009 quando estava-mos na 6ª série. A primeira vez que conversamos foi no segundo dia de aula, estudava-mos à tarde, conversamos na quadra, foi muito bom. E (daí-a) deste dia à diante começamos a nos falar mais e também mantinha-mos contato pela internet. Era muito legal estudar com ela. Agente brincava, cantava, dançava, e até acabava-mos indo para diretoria. E assim foi 2009 estudando juntas, fazendo trabalhos, provas, jogando futebol com os garotos. Quando saímos de férias conversávamos as vezes pelo telefone e pelo MSN. / Aí veio 2010, estávamos na 7ª série, caímos na mesma turma, continuava-mos brincando muito, eu ia na casa dela fazer trabalho (comia-mos) agente comia brigadeiro, assistia-mos filmes, demos muita, muita, muita risada e assim também foi mais um ano, passou tão rápido ao lado dela, é claro que eu tinha outros amigos e amigas, nunca briguei com (todos) nenhum deles, em três anos de amizade, mas agora na 8ª série não caímos na mesma sala, infelizmente, mas ainda fazemos muita coisa juntas e assim vai durar muitos anos ainda “Eu te amo amiga”.”

somente em formas verbais flexionadas no pretérito imperfeito do indicativo, na primeira pessoa do plural. Dentre as 15 formas flexionadas na primeira pessoa do plural, apenas uma forma flexionada no pretérito imperfeito do indicativo é gravada convencionalmente (“estávamos”); as demais formas grafadas convencionalmente pertencem ao pretérito perfeito do indicativo (“conversamos, começamos, caímos (1ª ocorrência), saímos”) e ao presente do indicativo (“caímos” (2ª ocorrência) e “fazemos”). Nessas grafias, o sufixo “-mos”, sílaba átona, constitui, com a sílaba tônica da forma verbal, pé troqueu dissílabo. Ainda vale destacar que são grafadas convencionalmente todas as quatro formas verbais flexionadas no pretérito imperfeito do indicativo na terceira pessoa singular (“brincava, cantava, dançava, comia”). Portanto, as grafias não-convencionais da Figura 3 são restritas às formas verbais no pretérito imperfeito do indicativo na primeira pessoa plural.

Essa descrição põe em evidência a convergência de dois fatores que favorecem a hipersegmentação de formas verbais: tanto característica morfológica, quanto característica métrica das formas flexionadas. Quanto à caracterização métrica, argumentou-se, em Tenani (2016), Silva e Tenani (2014), que a relação de proeminência entre as sílabas que leva à configuração de pés métricos no domínio da palavra se mostra como uma das características dos enunciados que proporciona hipersegmentações. As grafias não-convencionais atestadas na Figura 3 permitem constatar que também características morfológicas atuam favoravelmente à hipersegmentação por hífen na medida em que preferencialmente formas flexionadas no pretérito do imperfeito na primeira pessoa plural têm o sufixo “-mos” hipersegmentado. Vale destacar que formas de expressão gramatical de primeira pessoa plural é aspecto importante a ser observado nesta análise: Camila flutua entre a expressão de primeira pessoa plural por meio de “a gente” (grafado “agente”) – que leva o verbo a ser flexionado na terceira pessoa do singular – e expressão dessa mesma noção gramatical por meio de sufixo verbal “-mos” – que resulta em forma verbal menos frequente (quando comparada com as formas verbais flexionadas na terceira pessoa do singular) no conjunto de textos por ela mesma produzidos.

Há um terceiro fator que conspira para que essas formas verbais sejam hipersegmentadas: a colocação de pronomes em relação ao verbo. Estão em jogo as duas possibilidades de colocação pronominal (a saber: próclise ou ênclise verbal) às quais são associados modos de enunciação e práticas orais e letradas. Nas práticas orais/faladas, predominam usos de próclise verbal (como “nos mantinha”), enquanto nas práticas letradas/escritas, usos de ênclise verbal (como “mantinha-nos”). A projeção da estrutura verbo-



pronome se mostra nos registros não-convencionais de formas verbais identificados no texto da Figura 3, na medida em que há semelhanças fonológicas e morfológicas entre a forma verbal hipersegmentada (“mantinha-mos”) e a estrutura morfossintática projetada (“mantinha-nos”), pois: (i) o pronome “nos” e o sufixo “-mos” carregam informação gramatical de primeira pessoal plural e, quanto à materialidade fônica, ambas as sílabas são semelhantes entre si, diferindo apenas quanto ao ponto de articulação da consoante nasal; (ii) a porção hipersegmentada que compreende o tema verbal, como “mantinha”, tem a mesma cadeia segmental que a forma verbal flexionada no pretérito imperfeito do indicativo em terceira pessoa do singular, como “ele mantinha”. Essas semelhanças entre formas verbais somadas às convenções de uso do hífen corroboram a projeção da estrutura verbo-clítico (“mantinha-nos”) no registro de forma verbal flexionada no pretérito imperfeito do indicativo na primeira pessoa do plural (“mantínhamos”).

Essa descrição permite vislumbrar como estruturas morfossintáticas são, também, motivadoras de hipersegmentações de palavras no EF II, particularmente de hipersegmentação de formas verbais que mobilizam noções gramaticais de primeira pessoa plural e de pretérito imperfeito.

## 5. Considerações finais

Por meio desta análise em que as produções escritas dos alunos ao longo dos quatro anos do EF II são consideradas, este artigo apresenta avanços feitos por Tenani (2016) em relação aos estudos anteriormente realizados a partir de subconjuntos de dados extraídos da amostra longitudinal de manuscritos do EF II (PARANHOS, 2014; SILVA, 2014), pois demonstra de que modo as hipersegmentações por hífen se revelam motivadas pelas estruturas morfossintáticas que os alunos são chamados a empregar em seus textos escritos (como formas verbais flexionadas na primeira pessoa plural, emprego de ênclise verbal). Notadamente, são as meninas que, ao respondem positivamente ao solicitado, deixam rastros (mais visíveis ao analista) do processo no qual estão imersas.

De modo amplo, esses usos não-convencionais do hífen em formas verbais, bem como os registros não-convencionais de “demais” e marcados de “senão”, inicialmente analisados, são mais bem interpretados, sob um viés discursivo de práticas letradas, como resultados da soma das características linguísticas ora descritas ao imaginário social do escrevente sobre a escrita, construído pela sua inserção nos mais diversos usos (formais/informais) da linguagem

(CORRÊA, 2004). A tentativa de se aproximar do que seja o código escrito institucionalizado (CORRÊA, 2004) leva o aluno ao chamado erro ortográfico. É o trânsito do escrevente por práticas orais (como aquelas em que predominam formas verbais flexionadas na terceira pessoa do singular e colocação pronominal proclítica) e por práticas letradas (como aquelas que demandam emprego de formas verbais flexionadas no pretérito imperfeito e em primeira pessoa do plural e colocação pronominal enclítica ao verbo) que fica evidenciado nos registros não-convencionais do hífen, por exemplo.

Notadamente, esse trânsito se revelou marcado pelo sexo/gênero dos sujeitos, na medida em que predominantemente meninas grafam não-convencionalmente por hífen. Esse resultado qualitativo também pode ser interpretado como evidência de que meninas/mulheres são constituídas por práticas letradas/escritas de modo distinto dos meninos/homens, como argumentado por Tenani (2016), quando da discussão dos resultados quantitativos de frequência de hipo e hipersegmentação de palavras no EF II. Esses resultados quanti e qualitativos, da perspectiva que adotamos sobre escrita, são evidências de que não apenas há entrelaçamento entre práticas orais/faladas e letradas/escritas, mas que esse entrelaçamento é constituído pelos papéis sociais ocupados pelos sujeitos da linguagem, como argumentado por Tenani (2016).

Ainda se faz relevante observar que as hipersegmentações analisadas neste artigo (“de mais”, “se não” e formas verbais hipersegmentadas por hífen) podem ser interpretadas como registros verbo-visuais que revelam em que medida e de que maneira relações morfosintáticas e semânticas somadas a características prosódicas dos enunciados deixam aflorar características do processo de produção escrita dos escreventes analisados. Em última instância, constata-se que características prosódicas constitutivas dos enunciados pulsam nos registros escritos não-convencionais de palavra. Em outras palavras, demonstra-se, por meio da análise de hipersegmentações, como se dá a relação entre prosódia e escrita em textos do EF II.

### Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes Editores, 1988, p. 135-142.

ABAURRE, M. B. M. et alii. Leitura e escrita na vida e na escola. **Leitura: Teoria & Prática**. Campinas, n. 6, p. 15-26, 1984.



ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralín**, Campinas, v. 11, p. 203-17, 1991.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de Aquisição da Escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de Letras, 1997. 204 p.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em psicologia**. São Paulo, v. 1, p. 89-102, 1993.

ANDRADE, C. D. **As palavras que ninguém diz**. Rio de Janeiro: Record, 1997. 126 p.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 37ª ed. 2001. 669 p.

BISOL, L. O acento e pé métrico binário. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 22, p. 69-80, jan./jun. 1992.

BISOL, L. O clítico e seu status prosódico. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 9, n.1, p.5-20, jan./jun. 2000. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.9.1.5-30>

BISOL, L. O clítico e o seu hospedeiro. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 163-184, set. 2005.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998, 106p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2014.

CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Paulista, 2007. 194 p.

CAPRISTANO, C. C. A propósito da escrita do EF I: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39 n. 3, p. 245-260, set. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13918>. Acesso em: 08 jul. 2014.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. 253f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007a.

CAPRISTANO, C. C. **Aspectos de segmentação na escrita do EF I**. São Paulo: Martins Fontes. 2007b. 170 p.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita do EF I: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 34, p. 77-86, jul. 2005. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/Gpel/Artigos/2005 - Chacon - Hipersegmentacoes.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2014.

CHACON, L. Prosódia e letramento em hipersegmentações: reflexões sobre a aquisição da noção de palavra. In: CORRÊA, M. L. G. (org.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p.155-167, 2006.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes. 2004. 309 p.

FERNANDES, F. R. **Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia**, 2007. 452 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. CD-ROM, 2001.

LONGHIN, S.; TENANI, L.; Flutuação gráfica entre “senão” e “se não”: considerações sobre polissemia, constituição morfossintática e prosódica. **Gragoatá**, Niterói, v.20, p.138-206, 2015. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/337>. Acesso em 15 dez. 2016.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris Publications, 1986. 327 p.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology: with a new foreword**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. 2007. 327p. <https://doi.org/10.1515/9783110977790>

PARANHOS, F. C. **Segmentações não-convencionais de palavra nos quatro últimos anos do ensino fundamental: um estudo longitudinal**. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2014.

RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009. 157 p.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**, São Paulo: Secretaria da Educação, 2008.

SEMINÁRIO MULTIDISCIPLINAR DE ALFABETIZAÇÃO (São Paulo, 11 a 13 de agosto de 1983). **Anais...** Brasília: INEP, 1984. 158p. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=27629](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27629). Acesso em: 10 de set. 2016.

SERRA, C. R. **Realização e percepção de fronteiras prosódicas no português do Brasil: fala espontânea e leitura**. 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, L. M. **Um estudo longitudinal das hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, São José do Rio Preto, 2014.

SILVA, L. M.; TENANI, L. **Hipersegmentações de palavras no ensino fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SIMIONI, T. O clítico e seu lugar na estrutura prosódica em Português Brasileiro. **ALFA**, n. 52, v. 2, p. 431-446, 2008. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1526/1233>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SONCIN, G.; LONGHIN, S. R. A causalidade de “porque” em textos escolares: domínios de atuação, gêneros de produção. **Revista Linguagem & Ensino** (On-line), v. 17, p. 525-549, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1093>. Acesso em: 17 dez. 2016.

TENANI, L. **Domínios prosódicos no Português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos**. 2002. 331 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

TENANI, L. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do ensino fundamental. **Revista da Associação Brasileira de Linguística**, v. 10, n. 2, p.91-119, 2011. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/abralin/article/viewFile/32061/20400>. Acesso em: 08 jul. 2014.

TENANI, L. Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 16, p. 305-324, 2013. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/884>. Acesso em: 08 jul. 2014.

TENANI, L. Banco de dados de escrita do Ensino Fundamental II. FAPESP/UNESP, 2015. Disponível em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Acesso em: 10 nov. 2015.

TENANI, L. **Prosódia e escrita: uma análise a partir de (hiper)segmentações de palavra**. 2016. 171 f. Tese (Livre-docência). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2016.

TENANI, L. Fonologia Prosódica. In: DA HORA, D.; MATZENAUER, C. L. (Orgs.) **Fonologia, Fonologias: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2017, p. 109-123.

TENANI, L.; LONGHIN-THOMAZI, S. Oficinas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental. **Em Extensão**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 13, n. 1, 2014.

TENANI, L.; OLIVEIRA-CODINHOTO, G. Hipersegmentações de “demais” no EF II. (Inédito).

TENANI, L.; FIEL, R. P. Hipersegmentação de palavras em textos do EF II: características prosódicas gerais. **Linguagem** (São Carlos), v. 26 (2): 2016. Disponível em: <http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/issue/view/12>. Acesso em: 09 de set. 2016.

VELOSO, J. **Verba manent**: a palavra como unidade pertinente para a descrição linguística do português e de outras línguas flexionais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. 160 p.

VIGÁRIO, M. O lugar do grupo clítico e da palavra prosódica composta na hierarquia prosódica: uma nova proposta. In: LOBO, M.; COUTINHO, M. A. (orgs). **Actas do XII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística – Textos seleccionados**. Lisboa: Colibri Artes Gráficas, 2007, p. 673-688.

VILLALVA, A.; SILVESTRE, J. P. **Introdução ao estudo do léxico**. Descrição e análise do Português. Petrópolis: Vozes, 2014. 247 p.

Artigo recebido em: 14.01.2017

Artigo aprovado em: 17.03.2017

## Modalidade deôntica e discurso midiático Deontic modality and media discourse

Nadja Paulino Pessoa Prata\*  
Márcia Teixeira Nogueira\*\*

---

**RESUMO:** Este trabalho objetiva analisar a manifestação da modalidade deôntica no discurso midiático, buscando integrar os aspectos contextuais, pragmáticos, semânticos e morfossintáticos. Com o suporte teórico da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), fazemos uma análise integrada da manifestação de variáveis relativas ao contexto, bem como à formulação e à codificação dessa categoria. Utilizamos uma amostra do *corpus* REDIP, desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC). Entre outros resultados, a análise nos revela o predomínio da instauração de valores deônticos na mídia televisiva, no agrupamento temático denominado “opinião”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Funcionalismo. Gramática Discursivo-Funcional. Modalidade Deôntica. Discurso Midiático. Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** This work aims at analyzing the deontic modality in the media discourse, seeking to integrate the contextual, pragmatic, semantic and morphosyntactic aspects. With the theoretical support of the Discourse Functional Grammar (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), we make an integrated analysis of the manifestation of variables related to the context, as well as to the formulation and codification of this category. We used a sample of the REDIP corpus, developed by the Institute of Theoretical and Computational Linguistics (ILTEC). Among other results, the analysis reveals the predominance of deontic values in the television media, in the thematic grouping called "opinion".

**KEYWORDS:** Functionalism. Functional Discourse Grammar. Deontic Modality. Media Discourse. Portuguese.

---

### 1. Introdução

A categoria modalidade, compreendida como a “gramaticalização das atitudes e opiniões (subjativas) do falante”<sup>1</sup>, tem sido objeto de estudo dos mais variados enfoques teóricos ao longo do tempo, o que lhe confere caráter multidisciplinar. Entretanto, no que concerne à inter-relação entre essa categoria e a construção discursiva, é necessário realizar mais estudos, tendo em vista a multifuncionalidade dos modalizadores, que, além de

---

\*Professora dra. do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (DLE/UFC) – Unidade de Espanhol. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UFC).

\*\*Professora dra. do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (DLV/UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL/UFC).

<sup>1</sup> PALMER (1986, p. 16 – Tradução nossa).

manifestarem um posicionamento dos enunciadores, podem também ser considerados articuladores metadiscursivos<sup>2</sup>. Em outras palavras, esses elementos servem não apenas para introjetar o enunciador no seu enunciado, o que constituiria um dos modos de fazer o texto progredir, como também são responsáveis pelo encadeamento do texto, como esclarece Koch (2006).

No que diz respeito ao discurso midiático, nosso interesse está relacionado ao papel que ele desempenha na sociedade: informar e “normatizar” as condutas sociais dos cidadãos, já que a televisão, por exemplo, sob o ponto de vista da mídia, é o maior veículo de comunicação do país, atingindo 99,6 % dos lares, segundo Cardoso (2006). Além disso, vale ressaltar que os meios rádio e televisão consegue atingir um público maior que o jornal impresso, pois alcançam, em grande parte, um público com pouco ou nenhum nível de letramento.

Em relação à constituição deste trabalho, ele está organizado em três tópicos, que versam sobre (i) a modalidade deôntica e, em particular, o seu tratamento na GDF, (ii) a metodologia da investigação da modalidade deôntica na construção do discurso midiático em língua portuguesa; e, por último, (iii) a análise e discussão dos dados.

## 2. Modalidade deôntica: aspectos conceituais

Em Lyons (1977), temos as seguintes características gerais da categoria modalidade deôntica: a) a sentença deonticamente modalizada não descreve um ato em si mesmo, mas um Estado-de-coisas que será obtido, caso o ato seja realizado, em algum tempo/mundo futuro; b) há uma relação intrínseca entre modalidade deôntica e a noção de *futuridade*; c) nessa categoria de modalidade, há o (re)conhecimento de uma *fonte* que instaura ou cria um valor deôntico que recai sobre um *alvo*, pessoa ou instituição à qual está dirigido tal valor deôntico instaurado.

Bastos et al. (2007) consideram que esse tipo de modalidade é um dos domínios de avaliação modal, ou seja, a perspectiva a partir da qual a avaliação é executada. Assim, a modalidade deôntica concerne ao que é permitido legalmente, socialmente e moralmente. Para Palmer (1986), a modalidade deôntica é caracterizada como “contendo um elemento de desejo”, estando, pois, relacionada às ações realizadas pelo próprio falante ou por outros. Essa característica também é pontuada por Heine (1995, p. 29), ao tentar estabelecer as propriedades conceptuais que distinguem a modalidade epistêmica da modalidade deôntica, quais sejam: (i)

---

<sup>2</sup> Cf. Nogueira (2011).

uma *força*, um “elemento de desejo”; (ii) um evento *dinâmico* (ainda sem uma referência temporal), realizado por algum *agente* controlador; (iii) um evento *não-factual*.

Em relação à fonte e ao alvo modais, Verstraete (2005) faz uma distinção importante: a de fonte modal, autoridade que concede uma permissão ou impõe uma obrigação, e a de agente modal, pessoa da qual se espera a condução da ação. Essa distinção é importante quando se leva em consideração a modalidade epistêmica, pois esta não tem agente modal. Tal distinção também é importante quando se analisam os valores de permissão e obrigação, uma vez que a diferença entre esses valores está na disposição do agente modal. Para o autor, a permissão codifica uma baixa atitude da fonte modal, bem como pressupõe a disposição do agente para conduzir a ação; enquanto que a obrigação codifica uma forte atitude da fonte modal, e pressupõe a não-disposição do agente.

No que tange aos modos de expressão da modalidade deôntica, as línguas naturais dispõem de vários meios morfológicos, lexicais, sintáticos ou prosódicos, que podem manifestar-se cumulativamente. De qualquer modo, seja qual for seu meio de expressão, vale ressaltar que a categoria modalidade constitui um recurso ao qual recorreremos a fim de fornecermos indícios acerca de nossas opiniões, crenças, desejos, bem como o grau do comprometimento com o que se dizemos.

Numa abordagem de descrição e análise linguística funcionalista, interessa relacionar o uso dos modalizadores deônticos ao exercício da *competência comunicativa*, ou seja, importa analisar a instauração de valores modais pelos usuários da língua, que se comunicam efetivamente, numa atividade cooperativa regida por normas, regras linguísticas e pragmáticas (DIK, 1997). Tal abordagem pressupõe que eles sejam capazes de adequar-se às diversas situações, fazendo uso das expressões de modo apropriado, segundo as convenções da interação verbal da comunidade na qual estão inseridos. Isto significa assumir o postulado da não-autonomia da língua.

A Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), uma das vertentes do chamado *funcionalismo holandês*, constitui uma expansão da Gramática Funcional, Simon Dik (1997). Nesse modelo, considera-se que a geração de estruturas profundas, bem como a interface entre os vários níveis, pode ser descrita em termos de decisões que o falante faz ao construir seu enunciado. Trata-se, portanto, de um modelo teórico com estratificação descendente (*top-down*), cuja característica mais saliente é, a partir de evidências psicolinguísticas atinentes à produção do discurso, considerar que, no Componente Gramatical



(integrado a um modelo da interação verbal, que também inclui os componentes Conceitual, Contextual e de Saída), as decisões relativas à operação de Formulação, nos níveis Interpessoal (Pragmático) e Representacional (Semântico), restringem às decisões relativas à operação de Codificação, nos níveis Morfossintático e Fonológico.

O tratamento dado à categoria modalidade na Gramática Discursivo-Funcional (GDF), caracteriza-se por distinguir dois parâmetros: o alvo de avaliação - parte do enunciado que é modalizado; e o domínio de avaliação, perspectiva a partir da qual é executada a avaliação. Com relação ao primeiro parâmetro, Hengeveld e Mackenzie (2008) distinguem a modalidade *orientada-para-o-participante*, a modalidade *orientada-para-o-evento* e a modalidade *orientada-para-a-proposição*. Quanto ao domínio de avaliação modal, os autores propõem a existência dos seguintes tipos modais: a modalidade *facultativa*, relacionada com as capacidades intrínsecas ou adquiridas; a *deôntica*, atinente ao que é legal, social e moralmente permitido; a *volitiva*, associada ao que é desejável; a *epistêmica*, relacionada com o que é conhecido sobre o mundo real; e a *evidencial*, concernente à fonte da informação contida na sentença.

Interessa-nos, particularmente, a modalidade deôntica, que pode ser *orientada-para-o-participante*, quando concerne à relação entre (propriedades de) um participante em um evento e a realização potencial desse evento; e *orientada-para-o-evento*, quando afeta a descrição do evento contido dentro da elocução, isto é, a parte descritiva de uma elocução, e concerne ao acesso objetivo do estatuto de realidade do evento. Nas seções a seguir, detalharemos alguns aspectos contextuais, interpessoais, representacionais e morfossintáticos associados à manifestação da modalidade deôntica no discurso midiático.

### 3. Metodologia da investigação

#### 3.1. Seleção, delimitação e constituição da amostra

Os objetivos por nós estabelecidos, bem como a opção por uma orientação funcionalista de análise, levam-nos a trabalhar com ocorrências reais da língua, de modo a descrever e explicar o uso de modalizadores deônticos na construção discursiva midiática. Vale salientar que a descrição de um *corpus* nos permite discutir questões teóricas com base no que ocorre realmente em uma dada língua, como o português. Tendo em vista essas considerações iniciais, recorreremos ao *corpus* “Rede de Difusão Internacional do Português: rádio, televisão e

imprensa” - REDIP<sup>3</sup>, que foi desenvolvido pelo Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), situado em Portugal. O REDIP está composto por amostras de português *européu*, nas modalidades oral e escrita, difundido em três meios de comunicação social: rádio, televisão e imprensa. As amostras de cada meio de difusão encontram-se divididas em seis temas, a saber: “economia”, “atualidade” (noticiários), “opinião”, “ciência”, “desporto” e “cultura”, o que totaliza 324.000 palavras, conforme Ramilo e Freitas (2002).

A extensão do *corpus* REDIP e os procedimentos de consulta nos impedem de utilizá-lo na íntegra<sup>4</sup>, o que nos impõe uma delimitação, realizada conforme a proposta encontrada em Sardinha (2000), que apresenta os valores mínimos de palavras para que um *corpus* especializado seja representativo de sete categorias morfossintáticas. Com base nisso e tendo em vista os meios de expressão da modalidade deôntica, percebemos que a delimitação da nossa amostra poderia ser feita levando-se em consideração a classe morfossintática do advérbio, pois é a que necessitaria de uma maior quantidade de palavras.

Em relação aos temas em que se encontram categorizados os programas, utilizamos amostras relacionadas aos temas “cultura”, “desporto”, “economia” e “opinião”. Por fim, levando em consideração (i) a quantidade mínima de palavras, (ii) o meio de difusão e (iii) o tema dos programas, apresentamos o Quadro 1, que especifica a amostra utilizada na nossa pesquisa:

Quadro 1 – Quantidade de palavras do *corpus* em relação ao meio de difusão e ao tema.

<b>Corpus REDIP 2</b>	TELEVISÃO	RÁDIO
Cultura	9.000	9.000
Desporto	9.000	9.000
Economia	9.000	9.000
Opinião	9.000	9.000
<b>Totais</b>	<b>36.000</b>	<b>36.000</b>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Consideramos o meio de difusão e o tema que estratificam a amostra como aspectos contextuais que interagem com os demais componentes no modelo global de interação verbal

<sup>3</sup> O REDIP está disponível no *site* do ILTEC: <http://www.iltec.pt/?action=concord>. Em relação aos aspectos formais da língua, mantivemos na íntegra a transcrição original.

<sup>4</sup> Tendo em vista (i) a grade extensão do *corpus* original (324.000 palavras), (ii) a ferramenta de busca disponível no site, que é o SimpleConcord, o qual extrai informações somente da parte oral do *corpus*, isto é os programas de rádio e televisão, (iii) a proposta de *corpus* representativo (amostra) com base na classe morfossintática da categoria modalidade deôntica menos frequente, e (iv) o uso de dados estatísticos do SPSS, pudemos trabalhar com a quantidade de 36.000 palavras.

proposto pela GDF, e que podem influenciar os valores e meios de expressão da modalidade deôntica.

### 3.2. Procedimentos metodológicos de análise

Procedemos à análise da categoria modalidade deôntica em duas etapas:

- 1) Identificação dos modalizadores deônticos na amostra do *corpus* REDIP.
- 2) Codificação das ocorrências, a partir da sua classificação segundo as variáveis estabelecidas no programa SPSS<sup>5</sup>, a partir do qual obtivemos os dados quantitativos. As variáveis são:

Quadro 2 – Variáveis de análise dos dados.

Aspectos contextuais	Aspectos pragmáticos	Aspectos semânticos	Aspectos morfossintáticos
(i) meio de difusão: rádio, televisão.  (ii) tema do programa: cultura, desporto, economia, opinião.	(i) posição do enunciador/falante em relação ao alvo do valor deôntico instaurado: inclusão e não-inclusão  (ii) tipo de ilocução: declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa, exortativa.	(i) Macrovalor deôntico: obrigação, permissão, proibição.  (ii) Fonte deôntica: enunciador (falante), terceiro-reportado (instituição, indivíduo ou não-especificada), inexistente.  (iii) Alvo deôntico: enunciador (falante), domínio comum, coenunciador; terceira pessoa (instituição, indivíduo), terceiro-ausente.	(i) Formas de expressão: auxiliar modal, adjetivo, verbo pleno, substantivo, advérbio e construção modalizadora.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Cada uma dessas variáveis encontra-se detalhada na discussão e análise dos resultados que fazemos na próxima seção.

<sup>5</sup> Para verificar o grau de relação entre variáveis, usamos o teste *qui-quadrado*. Segundo Guy e Gilles (2007), este teste fornece valores padronizados de referências que podem ser comparados com distribuições conhecidas para avaliar a probabilidade (valor de p) de que os dados observados provêm de tal distribuição. Se o valor de p, obtido no *qui-quadrado*, é pequeno, isso significa que os resultados são considerados significativos estatisticamente. Em geral, o valor de referência (p) é o de 0,05.

## 4. Resultados: análise e discussão

### 4.1. Aspectos contextuais relativos à modalidade deôntica no discurso midiático

Após a codificação de cada uma das 536 ocorrências de modalizadores deônticos em relação às variáveis<sup>6</sup>, percebemos que a mídia televisiva apresenta, em termos de frequência, um maior uso desses elementos, com 301 casos, o que percentualmente representa 56,2% do total, enquanto que 43,8% estavam na mídia radiofônica, ou seja, 235 ocorrências (*tokens*). Os resultados em cada mídia revelam uma frequência mais alta de uso de modalizadores na mídia televisiva, o que poderia ser explicado pelo fato de que, na televisão, o falante dispõe dos recursos gestuais e paralinguísticos (entonação) que podem mitigar os valores deônticos instaurados, o que não é possível no rádio, já que esse meio não faz uso de recursos visuais. Pode ser, então, que a relação entre a frequência de uso de modalizadores deônticos seja diretamente proporcional à quantidade de recursos de que o falante dispõe na interação verbal.<sup>7</sup>

A fim de verificar em que medida esse aspecto contextual se relaciona com as demais variáveis, procedemos ao cruzamento desse parâmetro com as variáveis: (i) posicionamento; (ii) tipo de locução; (iii) macrovalor; (iv) tipo de força; (v) fonte; (vi) alvo e (vii) formas de expressão<sup>8</sup>. De todas essas variáveis, ao que parece, somente as formas de expressão têm alguma relação com o tipo de meio considerado. Constatamos que, quando o meio é a televisão, há uma tendência de manifestar-se a modalidade deôntica por auxiliares modais, verbos, adjetivos e construções modalizadoras. Por outro lado, os substantivos e os advérbios se relacionam mais com o meio rádio. Isso pode ser explicado pelo fato de que existem comportamentos linguísticos típicos desse meio, como explica Prado (1989), ao falar sobre linguagem radiofônica. De um modo geral, há, nos manuais de redação jornalística, uma recomendação para que se evitem os adjetivos, por exemplo, na construção de enunciados a serem difundidos nessa mídia. É o que se observa na Tabela 1, já que os adjetivos são, de fato, os meios menos usados.

---

<sup>6</sup> Ao final, após a delimitação da amostra, realizamos 6968 análises dos dados válidos, tendo em vista as 13 variáveis.

<sup>7</sup> Cf. Pessoa-Prata. (2012/2013).

<sup>8</sup> Todos os cruzamentos apresentam o *qui-quadrado* superior a 0,14, com exceção das formas de expressão, que apresentou 0,001.

Tabela 1 – Cruzamento “Formas de expressão” e “Meio de difusão” no discurso midiático.

			Formas de expressão					Total	
			auxiliar modal	verbo	adjetivo	substantivo	advérbio		construções modalizadoras
Meio de difusão	rádio	No.	171	22	17	22	2	1	235
		% Formas de expressão	42,1%	46,8%	37,0%	78,6%	100,0%	14,3%	43,8%
	televisão	No.	235	25	29	6		6	301
		% Formas de expressão	57,9%	53,2%	63,0%	21,4%		85,7%	56,2%
Total		No.	406	47	46	28	2	7	536
		% Formas de expressão	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: extraída do SPSS com base nas análises das autoras.

No discurso midiático analisado, buscamos, ainda, verificar a tendência de uso de modalizadores deonticos tendo em vista o tema dos programas, já que a amostra foi organizada por unidades temáticas tanto no rádio quanto na televisão. Percebemos que o tema “opinião” foi o que apresentou maior frequência de uso dessas expressões linguísticas (185/536).

Sendo o tema “opinião” predominante no contexto de uso dos modalizadores deonticos, a divergência entre os resultados se deu em relação aos demais temas: “cultura” (103/36), “economia” (116/536) e “desporto” (132/536). Observamos, ainda, que todos os temas apresentaram o mesmo comportamento no que se refere à frequência dos valores deonticos instaurados: obrigação > permissão > proibição. Se o valor mais usual é a obrigação, isto nos levaria a dizer que o discurso midiático pode ser caracterizado como um discurso autoritário (ORLANDI, 1996). Cumpre, no entanto, dizer que esse resultado específico não é suficiente para a caracterização geral do discurso midiático como autoritário, sobretudo porque esta pesquisa se voltou, especificamente, para a manifestação da modalidade deontica, que tipicamente qualifica o enunciado quanto a obrigações, em termos do que é devido, necessário na conduta dos indivíduos.

A seguir, estabelecemos uma escala de frequência de uso dos modalizadores deonticos nos quatro temas da amostra de discurso midiático, tendo em vista as duas mídias.

Figura 1 – Escala de frequência dos modalizadores deonticos por tema no discurso midiático.



Fonte: elaborada pelas autoras.

A fim de verificar em que medida o parâmetro contextual do tema se relaciona com as demais variáveis, fizemos um cruzamento desse parâmetro com as seguintes variáveis: (i) posicionamento; (ii) tipo de ilocução; (iii) macrovalor deôntico; (iv) tipo de força; (v) fonte; (vi) alvo e (vii) formas de expressão. Destas, a única que parece não ter relação significativa com o tema é o posicionamento do enunciador em relação ao valor deôntico instaurado. Na análise de todas as outras variáveis, constatamos que o tema parece influenciá-las. Vale mencionar que, no que tange às formas, a influência do meio de difusão se apresentou maior do que a do tema, o que significa dizer que o uso das formas é mais influenciado pelo meio de difusão do que pelo tema.

Com relação aos demais fatores, comprovamos que:

- a) O tema “opinião” relaciona-se mais estreitamente aos tipos de ilocução declarativa e interrogativa; enquanto o tema “desporto” vincula-se mais, em termos percentuais, ao tipo de ilocução imperativa; e o tema “economia”, ao tipo de ilocução exortativa.
- b) O tema “opinião” está mais relacionado à instauração de obrigações e de proibições, nessa ordem; enquanto o tema “economia” aparece mais ligado à instauração de permissões.
- c) O tema “opinião” relaciona-se, de modo significativo, à instauração de valores baseados em forças internas ao indivíduo (ditadas pela consciência); enquanto o tema “economia” relaciona-se mais à instauração de valores baseados em forças externas (imposições ou circunstâncias externas).
- d) O tema “opinião” está mais associado aos tipos de fonte “enunciador”, “instituição” e “indivíduo”; enquanto o tema “cultura” tende a ligar-se ao tipo de fonte “não-especificada”. Em igual proporção, os temas “opinião” e “economia” associam-se ao tipo de fonte “inexistente”.
- e) O tema “opinião” está mais associado ao uso dos alvos “terceiro-ausente”, “domínio comum” e “indivíduo”; enquanto o tema “desporto” tende a relacionar-se com os alvos “instituição” e “coenunciador”; e o tema “cultura” apresenta relação mais estreita com o alvo “enunciador”.
- f) O tema “opinião” está ligado ao uso de quatro formas de expressão da modalidade, excetuando-se o verbo e o advérbio, meios identificados no contexto do tema “desporto”.

Findas essas considerações sobre os aspectos contextuais, passaremos à próxima seção, na qual trataremos dos aspectos pragmáticos relativos ao uso da modalidade deôntica no discurso midiático.

## 4.2. Aspectos pragmáticos da modalidade deôntica no discurso midiático

### 4.2.1. Posição do enunciador em relação ao alvo do valor deôntico no discurso midiático

Para a análise da posição do enunciador em relação à sua inclusão ou não como alvo do valor deôntico instaurado, realizamos as análises das ocorrências, tendo em vista a construção discursiva, independente do meio de difusão.

Constatamos que, em 75% (402/536) dos casos, preferiu-se um posicionamento não inclusivo. Em apenas 25% (134/536) das ocorrências, percebemos um posicionamento inclusivo, o que já era esperado, pois, em geral, em entrevistas direcionadas a um determinado tema, os participantes versam sobre terceiros e não sobre si próprios.

As ocorrências (1) e (2), a seguir, ilustram, respectivamente, os tipos inclusivo e não-inclusivo de posicionamento do enunciador.

- (01) para a grande maioria de todos nós provavelmente continuaremos a utilizar a designação em escudos. já é importante, isso sim, que as pessoas se comecem a aperceber do valor do euro, meramente porque todos nós temos uma ideia em mente quando vamos à loja comprar um quilo de qualquer coisa ou tomamos um café, eh, sabemos quanto é que é o preço em escudos, **temos que... que** começar a adaptar mentalmente a quanto é que isso vai ser em euros. (Rádio - Euro - Economia)
- (02) e eu recordo que por exemplo nos estados unidos há certos estados onde existe legislação segundo a qual **é obrigatório** denunciar a chegada dum pedófilo, mesmo que ele já tenha cumprido a sua pena, eh, que já tenha sido condenado e cumprido a sua pena, à vizinhança (Televisão – Maria Elisa – Opinião)

Em (1), o falante (fonte enunciador), ao utilizar o modal “ter que”, instaura uma forte obrigação sobre todos os portugueses, incluindo a si mesmo. Tal posicionamento vem marcado pelo uso da primeira pessoa do plural na conjugação do auxiliar modal em destaque, bem como pela expressão que aparece no início da fala: “a grande maioria de todos nós”. A inclusão do enunciador no alvo do valor deôntico é intensificada pelo pronome indefinido “todos”, o que cria a ideia de conjunto, de nação, que compartilha a mesma situação econômica: criação e implantação do Euro em Portugal. Por seu turno, em (2), percebemos um posicionamento não-inclusivo, pois o falante relata, ao fazer uso da recordação de uma legislação nos Estados Unidos, a obrigação de denunciar a chegada de um pedófilo. Tal posicionamento também aparece marcado pelo uso de um adjetivo em função predicativa, em que não se especifica o



alvo da ação, sendo esta qualificação modal orientada para o evento.

Em relação ao cruzamento<sup>9</sup> das variáveis “posição do enunciador” e “tema”, constatamos que há uma “levíssima” associação entre elas. Assim, o posicionamento inclusivo aparece mais relacionado ao tema “economia”, como vemos em (1); enquanto o posicionamento não inclusivo aparece mais relacionado ao tema “opinião”, como em (2). Essa tendência pode ser explicada pelo fato de que, em economia, os participantes tratam da situação do seu país, o que os torna parte responsável também. Por outro lado, em opinião, os participantes debatem sobre as condutas de outros indivíduos em sociedade.

Cabe, ainda, dizer que a identificação por um ou outro posicionamento nem sempre é inequívoca, pois há casos que podemos considerar fronteiros, como em (3), a seguir.

- (03) a partir do momento... em que há vice-presidentes ou que há directores, eh, que pertencem a uma direcção, que se permitem ir a reuniões... como opositor a essa direcção, eu acho que minimamente esses dirigentes, eu, no lugar deles, **deveria** demitir-me. eu acho que era o que devia ter sido feito. (Rádio – Livre e Direto – Desporto)

Em (3), o falante, marcado discursivamente por elementos egodêuticos, instaura uma obrigação sobre os dirigentes, mas usa a expressão “eu, no lugar deles”, o que faz com que o verbo se flexione em relação a este sujeito e não em relação a “esses dirigentes”, parecendo que ele se inclui no valor em questão. Apesar disso, nesse caso, consideramos que o posicionamento aparentemente inclusivo concerne a uma situação hipotética e apenas serve de reforço à defesa de uma tese.

Em (3a) e (3b), paráfrases de (3), podemos ver a diferença significativa na instauração de um posicionamento inclusivo (eu deveria) e não inclusivo (esses dirigentes deveriam), respectivamente, quando retiramos um dos elementos.

- (3a) a partir do momento... em que há vice-presidentes ou que há directores, eh, que pertencem a uma direcção, que se permitem ir a reuniões... como opositor a essa direcção, **eu acho que eu deveria** demitir-me. eu acho que era o que devia ter sido feito. (Rádio – Livre e Direto – Desporto)

- (3b) a partir do momento... em que há vice-presidentes ou que há directores, eh, que pertencem a uma direcção, que se permitem ir a reuniões... com o opositor a essa direcção, eu acho que minimamente **esses dirigentes deveriam** demitir-se. eu acho

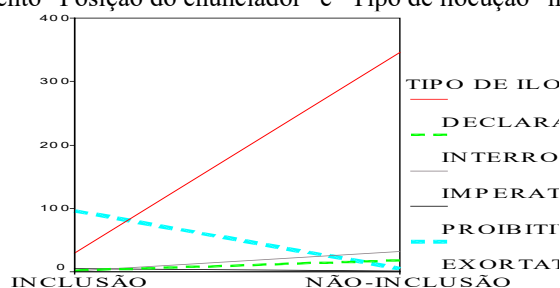
<sup>9</sup> Para esta relação o *qui-quadrado* é de 0,081, um pouco acima do valor de referência: 0,05.

que era o que devia ter sido feito. (Rádio – Livre e Direto – Desporto)

Como vemos, o falante cria uma situação hipotética, sem a menor condição de acontecer (contrafactual ou irreal), pois ser outra pessoa é impossível, para instaurar o valor deôntico, o que justifica o uso do futuro do pretérito. Esse tipo de recurso, a ilustração, constitui um dos modos incisivos de apresentação de argumentos, assim como fatos, exemplos, dados estatísticos. O advérbio “minimamente” e a expressão epistêmica “eu, no lugar deles” asseveram, pois, o valor de obrigação junto ao alvo.

No Gráfico 1, apresentamos o cruzamento das variáveis “posição do enunciador” e “tipo de ilocução”<sup>10</sup>.

Gráfico 1 – Cruzamento “Posição do enunciador” e “Tipo de ilocução” no discurso midiático.



Fonte: extraído do SPSS com base nas análises das autoras.

Podemos dizer que, entre essas duas variáveis, há forte associação. Em sentenças declarativas, há uma tendência de um posicionamento não inclusivo, como visto nas duas mídias em separado, o que mostra um compartilhamento de características que marcam o discurso midiático. As sentenças exortativas, por sua própria natureza, tendem, em 95% das 101 ocorrências, a um posicionamento inclusivo. Assim, independente do meio, há uma associação entre “declarativas” e “exortativas”, e posicionamentos “não inclusivo” e “inclusivo”, respectivamente. Além disso, como o tipo de posicionamento depende em parte da fonte e do alvo, podemos dizer que esse processamento se dá em paralelo com os aspectos semânticos, ao nível da operação de formulação, corroborando a ideia de que “a operação de formulação envolve três processos interligados: seleção de *frames* para os níveis Interpessoal e Representacional; a inserção de lexemas apropriados a estes *frames*; e a aplicação de operadores simbolizando distinções gramaticais requeridas na língua analisada” (HENGEVELD;

<sup>10</sup> O *qui-quadrado* é de 0,000.

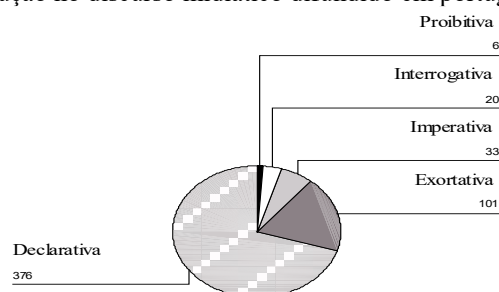
MACKENZIE, 2008, p. 2).

#### 4.2.1. Tipo de ilocução

Em Hengeveld e Mackenzie (2008), reside a tipologia linguística da Ilocução, que é o centro de um Ato Discursivo e é responsável por capturar as propriedades lexicais e formais da intenção comunicativa.

A partir dos parâmetros de análise desta variável, constatamos que, no discurso midiático analisado, há o predomínio do tipo “declarativa”, como podemos visualizar no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Tipo de ilocução no discurso midiático difundido em português (No.).



Fonte: extraído do SPSS com base nas análises das autoras.

Em 70,1% (376/536), percebemos o uso de sentenças declarativas, ocorrendo com todas as formas de expressão, marcando em geral uma obrigação, como em (5), a seguir.

(5) L2: o alargamento da tolerância zero é um processo gradual na opinião do secretário de estado da administração interna. manuel joão ramos, eh, pareceu-me que discordava.

L5: sim, eh, também já... em relação aqui peço-lhe desculpa mas discordo por uma razão, *acho que* uma... uma ideia, uma nova ideia não deve ser implementada gradualmente, **deve** ser implentada de forma... implementada de forma brutal. para que tenha efeito, de facto, **tem que** ser, eh, **tem de** ser... para... para que seja, se quiser, revolucionária, para que sirv... para que haja uma revolução, uma alteração de um... de um comportamento, de uma mudança (Rádio – Fórum TSF – Opinião)

Em (5), o falante (L5) informa ao ouvinte (L2) um conteúdo proposicional acerca da implementação gradual da “tolerância zero”. Tal declaração aparece sobremodalizada epistemicamente pelo predicado encaixador (“acho”), que revela a fonte modal do valor de obrigação instaurado pelos auxiliares “ter que/de” e “dever”.

Em segundo lugar, com 18,8%, vemos que as sentenças de caráter exortativo, que, na maioria dos casos, relacionam-se com o valor de obrigação, são frequentes no discurso midiático. Vejamos.

(6) [...] se as pessoas cumprirem realmente o código, e se se mentalizarem que **temos de** ter respeito uns pelos outros, eu estou convencido que não vai haver acidentes no ip cinco. (Rádio – Fórum TSF – Opinião)

Em (6), o falante encoraja a si mesmo e aos demais, inclusive o ouvinte, a assumir uma atitude de respeito uns pelos outros (“temos de ter respeito uns pelos outros”). Ele se apoia em valores morais (internos), para instaurar uma obrigação por meio do auxiliar modal.

As demais ilocuções contabilizam, juntas, apenas 11,1%, menos do que a exortativa sozinha. As sentenças imperativas (72,7%) e interrogativas (60%) se relacionam mais com o valor de permissão e, nos dois casos, o falante solicita permissão para fazer algo. No entanto, nesses dois tipos de ilocução, esse valor adquire distinções significativas na construção discursiva. Em ambos, há o estabelecimento de relações assimétricas, mas, quando o falante faz uso do Imperativo, se coloca com um pouco mais de “poder” do que quando faz uso da Interrogativa. Comparemos as ocorrências (7) e (8), a seguir.

(7) L2: senhor doutor, não, então já agora **deixe**-me falar nisso por causa de uma história curiosa.

L1: não. (Rádio – Livre e Direto – Desporto)

(8) L7: [...] simplesmente e p... ele sabe, ele sabe muito bem... a simpatia que eu tenho pelo boavista, e a amizade que me liga ao boavista, agora eu não posso perante dois de... dois lances destes em que para mim...

L3: amigos é amigos, negócios à parte!

L7: **posso** continuar? (Televisão – Os Donos da Bola – Desporto)

Nas sentenças do tipo “imperativo”, prevalecem os verbos plenos. Segundo Silva (1999), o verbo “deixar” pode ter três sentidos: (i) “não impedir”, (ii) “permitir, consentir, autorizar”, (iii) “não mais impedir”. Em (7), “deixar” apresenta uso permissivo, sendo usado

performativamente<sup>11</sup>, para agir interpessoalmente sobre o outro. L1, entretanto, não reconhece a autoridade de L2 e “bloqueia” a ação pretendida.

Já nas sentenças “interrogativas”, predominam os auxiliares, como “poder”, o que Palmer (1986) chama de “pedido deôntico”, ou seja, funcionam pragmaticamente como pedidos. Em (8), L7 pergunta sobre a possibilidade (deôntica) para continuar a realizar a ação anterior, que foi interrompida por L3, com a introdução da expressão idiomática “amigos é amigos, negócios à parte”, num tom irônico, marcado pela exclamação.

Segundo Verstraete (2001), ao fazer uma pergunta, o falante estabelece uma relação assimétrica de conhecimento, o que poderia ser visto como “performatividade interativa”. Mas também há o estabelecimento do que o autor chama de “performatividade modal”, somente possível em casos de modalidade subjetiva, pois haveria uma mudança de posição em relação ao comprometimento do conteúdo proposicional. Desse modo, parece-nos que não é possível essa separação entre “performatividade interativa” e “performatividade modal”<sup>12</sup>, pois elas ocorrem simultaneamente quando se faz uso das interrogativas e as imperativas com modalizadores deônticos. Isso mostra que ilocuções refletem as intenções comunicativas e marcam as relações sociais entre a fonte e o alvo deônticos.

### **4.3. Aspectos semânticos da modalidade deôntica no discurso midiático**

#### **4.3.1 Macrovalores deônticos**

Os valores deônticos podem ser instaurados diretamente (polaridade positiva) ou indiretamente (polaridade negativa). Ao observarmos as relações que se estabelecem entre modalidade e polaridade, parece-nos pertinente primeiramente descrever e analisar os usos do que nomeamos “macrovalores”, a saber: obrigação, permissão e proibição, a fim de verificar quais desses valores se instanciam mais recorrentemente no discurso midiático em português europeu.

A obrigação aparece em mais da metade das ocorrências, mais exatamente em 55,8% (299/536) do total. Essa alta frequência de uso do valor de obrigação também foi constatada em outros estudos sobre a modalidade deôntica. Leite (2002), ao analisar os modalizadores

---

<sup>11</sup> Segundo Silva (1999), do ponto de vista etimológico e do desenvolvimento semântico, ‘permitir’ e ‘deixar’ estão relacionados, pois “permitir” significava “largar, soltar, deixar ir”, a partir de uma acepção metonímica de espaço, do mesmo modo que o verbo “laxare”, étimo de “deixar”.

<sup>12</sup> A distinção entre essas “performatividades” é usada pelo autor, para fazer a distinção entre usos subjetivos e objetivos da modalidade.

deônticos no discurso jurídico, percebeu que, em 54% das ocorrências, a obrigação se fez presente. No que tange ao discurso político, Menezes (2006) verificou esse valor deôntico se instanciar em 80% do total das ocorrências. Pessoa (2007) constatou essa preferência pelo valor de obrigação em 68% das ocorrências encontradas, porcentagem próxima à identificada por Lopes (2009), que tratou dos modalizadores deônticos usados em aulas de inglês ministradas em português.

Na maioria dos casos do nosso *corpus*, o valor de obrigação foi instaurado por auxiliares modais, especialmente por “ter que/de”, como em (9), a seguir.

(9) L2: sei que do ponto de vista social **tem que** haver um limite qualquer, quer dizer, **tem que** haver uma regra, e a regra **tem que** estabelecer um limite, e o limite é convencional, quer dizer tem uma margem de manobra... (Televisão – Maria Elisa – Opinião)

Em (9), o auxiliar instaura uma obrigação, em cada uma das três ocorrências e é usado na construção da progressão do texto, pois, segundo o falante, a sociedade estabelece uma regra, e esta estabelece um limite para o que se considera como adulto ou criança, no que tange a questões de pedofilia. O falante enfatiza o valor instaurado pelo uso do mesmo auxiliar “ter que/de”, um dos mais incisivos meios de instauração desse valor, ainda quando procede à reformulação do que já havia dito no primeiro uso desse auxiliar.

A permissão, por sua vez, aparece como o segundo valor mais frequente, sendo usado em 28,4% (152/536) das ocorrências, como em (10):

(10) L2: (...) criação, a possibilidade de que ter as secções de interesse, isto é, uma delegação, eh, da diplomacia portuguesa numa embaixada estrangeira em jacarta, e vice-versa também cá, é importante para a gente começar também a conhecer-se um pouco melhor...

L3: hum.

L2: e ter até mais informação, **permita-me** que se lhe diga.

L3: hum.

L2: e portanto estamos naturalmente perante um processo que ainda é longo, que não vale a pena deitar foguetes sobre ele (Rádio – Especial Entrevista – Economia)

Em (10), o falante faz uso de um verbo pleno, como “permitir”, para solicitar uma permissão para a execução da ação proposta (“Permita-me que se lhe diga”). Esse uso performativo funciona como uma expressão formulaica de cortesia, em casos em que o falante

pode ofender a face do interlocutor. Além disso, mostra o seu ponto-de-vista como uma alternativa sobre o conteúdo anterior (ter mais informação).

A proibição foi identificada em 15,9% (85/536) dos casos, como em (11), em que o falante refere-se a uma possível proibição, instaurada por um verbo pleno.

(11) a tolerância zero acho justo sim senhora, acho justo essa fiscalização, mas toda a gente já conhece os carros, nós pesados, eh, com umas estações umas com as outras através daqueles radiozinhos que a gente tem (...), mas isso até é bom porque às vezes facilita as ultrapassagens, (...) e toda a gente vem proibir isso, não é, porque isso importa-se para o nosso país mas depois **vão proibir** a utilização. é os radiozinhos cds não é, porque a gente, “eh pá, houve um acidente e tal, tu tem calma agora aí” e a gente abranda. (Rádio – Fórum TSF – Opinião)

Provavelmente a maior frequência de uso de permissão em relação à proibição seja explicada por questões de ordem cognitiva<sup>13</sup>, já que aquela é vista como “retirada de uma barreira potencialmente presente”, seja física ou social; enquanto a proibição é, de algum modo, a colocação de barreiras. Do ponto de vista sociocultural, a instauração de permissões em lugar de proibições pode, então, ser vista como uma estratégia de polidez, de modo a preservar as faces.

Em relação ao meio de difusão, visto como um elemento contextual, mais especificamente, situacional, a distinção dos macrovalores está na porcentagem de uso entre eles, pois, na mídia radiofônica, os valores de obrigação e proibição são percentualmente mais altos que na mídia televisiva; enquanto que a permissão apresentou menor porcentagem. Acreditamos que essa diferença pode estar relacionada ao fato de que o falante dispõe dos recursos gestuais, por meio da imagem, e paralinguísticos (entonação), que podem minimizar o uso dos valores de obrigação e de proibição instaurados ou mitigá-los quando o meio de difusão é a televisão, o que não ocorre no rádio. Além disso, na televisão, há a exposição direta dos participantes, o que pode inibir o uso de valores mais incisivos, como a obrigação.

---

<sup>13</sup> Cf. Silva (1999), Sweetser (1990).



### 4.3.2. Fonte deôntica

Nos estudos sobre a modalidade deôntica<sup>14</sup>, as noções de “fonte” e “alvo”<sup>15</sup> são elementos que interagem para a interpretação de enunciados deonticamente modalizados. Assim, como já havíamos estabelecido, a análise da fonte deôntica no discurso midiático foi feita tendo em vista cinco tipos.

A Tabela 4 apresenta a frequência de uso de cada tipo de fonte, bem como o percentual que ela representa no conjunto do *corpus*, independentemente do meio de difusão. A identificação da fonte deôntica, em muitos casos, é de difícil apreensão, pois envolve o contexto discursivo como um todo, conforme explica Sweetser (1990), ao dizer que a identificação da fonte depende de fatores pragmáticos, que incluem todos os nossos conhecimentos sobre a modalidade em questão.

Tabela 2 – Tipo de fonte deôntica no discurso midiático.

	Frequência	%
inexistente	16	3,0
não-especificado	21	3,9
indivíduo	24	4,5
instituição	110	20,5
enunciador	365	68,1
Total	536	100,0

Fonte: extraída do SPSS com base nas análises das autoras.

Percebemos que, em 68,1% dos casos, a fonte é o “enunciador”, ou seja, o falante, seja ele o entrevistado ou o entrevistador. Em alguns casos, a determinação dessa fonte se fez por meio de marcações formais na introjeção do falante na modalização do enunciado, ou seja, por meio de elementos linguísticos egodêuticos, que marcam a subjetividade do falante.<sup>16</sup>

As ocorrências (12) e (13) ilustram a marcação explícita da subjetividade do falante.

(12) que temos aqui... uma... um apoio forte, e portanto *eu acho que não devemos*, eh, fazer um finca-pé dessa ausência porque acho que é uma ausência-presença.

<sup>14</sup> Lyons (1977), Verstraete (2001, 2004, 2005), Menezes (2006), Leite (2002), Pessoa (2007), Lopes (2009), .

<sup>15</sup> Para Verstraete (2005), a distinção entre os três tradicionais subtipos de modalidade pode ser mapeada a partir das noções de fonte modal (*modal source*) e agente modal (*modal agent*), o qual Lyons (1977) chama de “alvo”. Assim, a modalidade epistêmica tem uma fonte modal, mas não um agente, a modalidade deôntica tem fonte e agente, e a modalidade dinâmica tem um agente modal, mas não tem a fonte.

<sup>16</sup> A subjetividade é considerada por Nuyts (2001) uma dimensão evidencial, que não é inerente à modalidade epistêmica. Essa dimensão é definida em termos de se a evidência está somente disponível ao falante ou é amplamente conhecida.

(Rádio - Especial Entrevista - Economia)

(13) recentemente, e... e... e *eu penso que* o legislador português compreendeu finalmente, eh, que, eh, o estado, a... a... a coisa pública **devia** ter uma intervenção muito maior, dentro da privacidade (Televisão - Maria Elisa – Opinião)

Em ambas as ocorrências, percebemos o uso, em primeira pessoa, de predicados de crença ou opinião (“achar”, “pensar”), o que nos mostra que a fonte dos valores instaurados (proibição e obrigação, respectivamente) é o enunciador. Tais predicados, segundo Nuyts (2001), expressam, sistematicamente, a subjetividade. Eles expressam, portanto, a opinião pessoal do falante, o que fornece, ao ouvinte, a possibilidade de reação.

Em outros casos, o contexto (situacional ou cotexto) é que nos mostra que a modalização parte do falante, ainda que de modo implícito, como em (14), a seguir.

(14) L17: eu acho que não, que, quer dizer, ele donteri... não tinha nada que lá ir mexer, mas também podiam... podiam pôr outro tipo de armadilha e não uma arma de fogo.

L1: é também a sua *opinião*?

L18: sim, eu julgo que sim, portanto, a pessoa **deve**, eh, proteger os seus bens, mas julgo que uma arma de fogo é um bocado... exagerado, sei lá, tipo um... outro tipo de armadilha mais simples em que o indivíduo por exemplo ficasse... lá retido, pronto, eh, qualquer coisa assim... e que... (Televisão – Casos de Polícia – Opinião)

Em (14), o modal “dever” não aparece atrelado diretamente a uma marca de subjetividade. Ainda que apareçam o predicado “julgar” em primeira pessoa (“eu julgo”) e o substantivo “opinião”, essas marcas de modalização epistêmica se relacionam ao questionamento feito por L1, no turno anterior (“é também sua opinião?”). Após responder afirmativamente tal questionamento, o falante enuncia: “a pessoa **deve**, eh, proteger os seus bens”, modalizando-o apenas deonticamente, sem uma marca explícita da dimensão de sua subjetividade. Entretanto, ao analisarmos o contexto geral, que é o de um programa televisivo em que se trocam opiniões sobre temas polêmicos para a sociedade, percebemos que a instauração da obrigação parte do próprio falante, o que significa dizer que a fonte é o enunciador. Desse modo, quando o falante se coloca como a fonte deôntica, ele usa os modalizadores de modo performativo.

Quando o falante deseja conferir efeitos de objetividade (distanciamento, isenção), ele faz uso de outras fontes, que, a depender do tipo, produzem maior ou menor grau desse efeito. São os casos em que a fonte se refere a uma terceira pessoa, como uma instituição, um

indivíduo, ou quando não é especificada. Nesses casos, a frequência de uso chega a 155 ocorrências, o que representa 28,9% do total.

As ocorrências (15) e (16) ilustram a fonte do tipo “instituição”.

(15) o médico quando me vê a mim como doente **está obrigado** a prestar-me os melhores cuidados que a ciência médica actualmente tem, e *esta é uma obrigação jurídica* e se ele não a cumprir eu posso-lhe pôr um processo no tribunal, pedir uma indenização civil (Rádio - Nós e os Outros – Opinião)

(16) *uma associação de doentes prescrever regras...* de determinada intervenção médica, se disser assim, "os doentes da... da nossa doença, da doença que nós (...) **devem** ser vistos de três em três dias, **devem** ser vistos uma vez por semana", compreende, quer (Rádio - Nós e os Outros – Opinião)

Em (15) e (16), o falante indica como fonte uma instituição, como leis ou normas, por meio das expressões nominais “obrigação jurídica” e “uma associação de doentes”, cabendo, no primeiro caso, inclusive, uma sanção, que é o pagamento de uma indenização por vias de um processo no Tribunal.

A indicação de fonte externa ao falante também ocorre em (17), nesse caso, como um indivíduo, referido em terceira pessoa.

(17) L34: por isso como disse *a investigadora fátima nunes*, para compreender antónio gedeão é **preciso** ter a cultura científica de rómulo de carvalho. tudo sintetizado na mesma pessoa, celebrada no dia da ciência. (Televisão – Acontece – Cultura)

Como podemos perceber, nesse caso, o falante reporta-se a um “indivíduo”, como fonte instauradora de um valor deôntico, numa enunciação dentro de outra, o que confere seu afastamento em relação ao valor deôntico instaurado. Percebemos o uso da expressão “como disse a investigadora Fátima Nunes”, que indica que o enunciado subsequente é um discurso relatado de outro, ou seja, houve *uma modalização em discurso segundo* ou *uma marcação da evidência da informação*.

Em (18), a seguir, não é possível identificar a fonte que instaura a obrigação de “arbitrar”. Há somente a indicação do alvo deôntico (“as instâncias”). É certo que deve haver algum documento que rege as operações comerciais, mas o falante não o menciona, pois o que parece mais importante é a decisão a que se chega. Vejamos.

(18) nós julgamos saber que a tap está, de acordo com estes dados, a vender abaixo do preço que o de custo e está a perder dinheiro, portanto. mas, o nosso problema não é a nossa afirmação, o nosso problema é que nós dirigimo-nos às instâncias que **devem** arbitrar, e aguardamos essa decisão. agora, não podemos aguardar eternamente. e daí, e daí, depois de um período... de espera que entendemos razoável, (Televisão – Dinheiro Vivo – Economia)

Em casos em que a fonte deôntica é uma terceira pessoa, apresentada em discurso direto, se cria um efeito de autenticidade das falas, o que confere um caráter ainda maior de objetividade e legitimidade ao discurso.

Em apenas 3,0% dos casos, percebemos o tipo de fonte deôntica “inexistente”, como ilustrado na ocorrência a seguir.

(19) L2: os ri... os riscos que se correm com um curandeiro... também se corre com o médico.

L1: acha que é exactamente a mesma coisa?

L2: às vezes pode ser pior. pode ser igual, melhor ou pior. há médicos, eh, que são conscientes... e sérios... e atentos, e poderá não haver. como aí há em qualquer profissão, eh, só que os médicos são os que passam atestado de óbito. eh, morreu e passam atestado eles, ninguém sabe m... de que morreu, eh, podem dizer que foi uma coisa e ser outra. e quantos, eh, e dizem por aí (...) da minha terra, e não estou a defender ninguém mas, eh, dizem que os segredos médicos são muito grande, fica enterrado, ninguém sabe. enterrado porque, morreu, eh, **teve que** fa... morreu **tinha que** morrer. (...) (Televisão – Casos de Polícia – Opinião)

Em (19), nem o falante, nem uma terceira pessoa podem ser identificados como fonte deôntica. Nessas ocorrências, o que se expressa é a existência de alguma necessidade (física), sem o comprometimento do falante ou de qualquer outra fonte. Além disso, as condições que impõem essa necessidade são externas ao falante e alheias à sua vontade. Nos casos em que uma fonte não pode ser identificada, a modalidade deôntica é vista como “inerente” por Verstraete (2004), e se assemelha ao domínio de modalidade “dinâmica” (PALMER, 1986) ou “facultativa” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

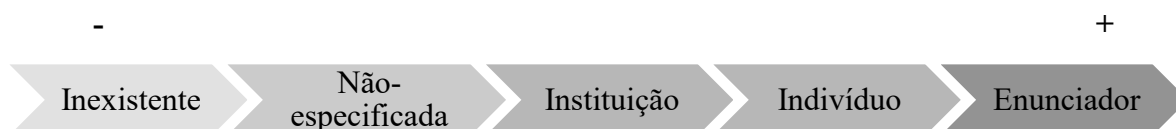
As relações estabelecidas entre o falante, responsável pela construção dos enunciados, e a fonte deôntica, elemento responsável pela instauração dos valores deônticos, poderiam ser esquematizadas do seguinte modo:

- (1) F: E<sub>1</sub> (C), para fonte “Enunciador”  
 (2) F: E<sub>1</sub> [E<sub>2</sub> (C)], para outras fontes, como “instituição”, “indivíduo” e “não especificada”

O falante, ao construir seu enunciado, “cria” um enunciador (E) que informa sobre um determinado conteúdo. Se E pode ser identificado com o falante (E<sub>1</sub>) e, conseqüentemente, com a fonte deôntica, então temos uma fonte “enunciador”, como nos mostra o esquema (1). Por outro lado, se E se refere a outra instância que não é o próprio falante, ou seja, faz referência a um enunciador 2 - (E<sub>2</sub>), então temos uma fonte dos tipos “instituição”, “indivíduo” ou “não especificada”, como nos mostra o esquema (2).

Tendo em vista o que foi discutido até aqui, apresentamos a seguir uma escala de comprometimento do falante, formulada com base nos tipos de fonte. Vale mencionar que essa escala, construída a partir da análise da modalidade deôntica na construção do discurso midiático, poderia ser estendida à interpretação de efeitos de sentido obtidos por essa variável em outras instâncias discursivas.

Figura 2 – Escala de comprometimento do falante com a desejabilidade da ação.



Fonte: elaborada pelas autoras.

Em termos de frequência, cumpre dizer que o tipo de fonte “indivíduo” foi menos frequente do que o tipo “instituição” no discurso midiático, o que serve como um modo de objetivar o conteúdo veiculado e dar mais credibilidade ao que está sendo dito, uma vez que a fonte da informação é vista como uma “autoridade”. A opção mais recorrente pelo tipo de fonte “instituição” do que pela fonte do tipo “indivíduo” pode também estar relacionada ao fato de que esse tipo de discurso pretende mostrar-se como objetivo, construindo-se uma imagem de distanciamento e isenção.

Os extremos da escala são: do lado esquerdo, em que há menor comprometimento do falante com o valor deôntico instaurado, a fonte “inexistente”; e, do lado direito, com o máximo grau de comprometimento, encontra-se a fonte “enunciador”. Vale ressaltar que, em alguns casos, ainda que não haja a indicação explícita da fonte como sendo o enunciador, como ocorre nos casos de sobremodalização, podemos perceber que é o enunciador a fonte dos valores,

quando, por exemplo, o ouvinte pergunta sobre a opinião do outro. Entre os extremos, aparecem, do menor para maior comprometimento, a fonte “não-especificada”, pois, ainda que haja uma fonte, o falante não a explicita. A fonte “instituição”, e a fonte “indivíduo”, que, embora definidas, distinguem-se pelo fato de que se atenua o efeito de *intersubjetividade* na referência a uma instituição em lugar de um indivíduo, já que, neste caso, faz-se referência à subjetividade do outro, e não a normas institucionalizadas.

### 4.3.3. Alvo deôntico

O alvo deôntico, também conhecido como “agente modal”, é uma noção semântica importante para a caracterização da modalidade deôntica, e para a construção da argumentatividade. Segundo Verstraete (2005), a disposição do agente modal marca, inclusive, a diferença entre os valores de permissão e obrigação, constituindo-se um elemento de orientação argumentativa na construção discursiva, pois diz respeito à pressuposição da atitude do agente sobre a realização da ação.

Em nossa análise, a subdivisão proposta nos permite visualizar a diversidade de alvos deônticos e os efeitos de sentido pretendidos. No discurso midiático, constatamos, então, o predomínio de um alvo “terceiro-ausente”, como podemos ver na

Tabela 3.

Tabela 3 – Tipo de alvo deôntico no discurso midiático.

	Frequência	%
coenunciador	31	5,8
enunciador	69	12,9
indivíduo - terceira pessoa	89	16,6
domínio comum	92	17,2
instituição	124	23,1
terceiro-ausente	131	24,4
Total	536	100,0

Fonte: extraída do SPSS com base nas análises das autoras.

O alvo “terceiro-ausente”, mais frequente na manifestação da modalidade deôntica no discurso midiático, ocorre em 24,4% do total, como em (20), a seguir.

(20) este álbum, que aliás pod... os discos são vendidos separadamente, é que já não é uma quest... mesmo em termos de cultura geral *acho que é preciso* conhecer esta edição... (Televisão – Acontece – Cultura)

Em (20), o falante, tido como a fonte deôntica, faz uso de um adjetivo em posição predicativa para instaurar uma obrigação, fornecendo a ela um caráter geral. Mas, nesse caso, não há a explicitação do alvo deôntico, o agente modal, o que nos leva a dizer que o alvo é um “terceiro-ausente”. Em geral, percebemos que este alvo ocorre quando o modalizador deôntico aparece em: (i) orações passivas sem o agente explícito ou recuperável; (ii) adjetivo em posição predicativa<sup>17</sup>; (iii) auxiliar modal sem indicação de um alvo, que ocupa em geral a função de sujeito, em que não é possível recuperá-lo; (iv) verbos plenos conjugados na 3ª pessoa do singular sem sujeito. Conforme Pessoa (2007), a não-especificação do alvo constitui um recurso suasório sutil, que se presta a preservar as faces dos interlocutores, uma vez que não há o direcionamento de a quem cabe agir. Os casos de modalização deôntica sem agente modal explícito caracterizam, nos termos da GDF, uma orientação para o evento, e não para o participante.

A “instituição”, com 23,1%, foi o segundo alvo mais frequente; enquanto que os alvos dos tipos “indivíduo” e “domínio comum” revelaram frequência muito aproximada. Vejamos algumas ocorrências.

(21) L2: era... sabia de tudo... era um homem com uma vida riquíssima, não é, uma experiência de vida riquíssima e transmitia isso nas aulas, e *penso que* isso é extremamente importante num professor. um professor univer... e... e fundamentalmente *um professor universitário não deve* ser um repetidor de manuais, os manuais estão lá em casa para as pessoas lerem, aliás eu penso que a condição do estudante universitário já não é de repetir os manuais...

L1: pois, *o professor deve* ser um criador, não é...

L2: *o professor deve* ser um criador, exactamente... (Televisão - Conversas Secretas – Cultura)

(22) *se as pessoas* cumprirem realmente o código, e se se mentalizarem que **temos de** ter respeito uns pelos outros, eu estou convencido que não vai haver acidentes no ip cinco. (Rádio - Fórum TSF – Opinião)

Em (21), há uma referência a um indivíduo, ainda que caracterizado por sua classe (“um professor”/“o professor”), como alvo do valor de obrigação instaurado pelo modal “dever”. Em (22), percebemos o uso da primeira pessoa do plural na conjugação do auxiliar modal. Neste caso, a obrigação é instaurada não só sobre o falante (enunciador), mas sobre o ouvinte

<sup>17</sup> A unipessoalização confere ao enunciado um caráter geral, consensual (NEVES, 2006).



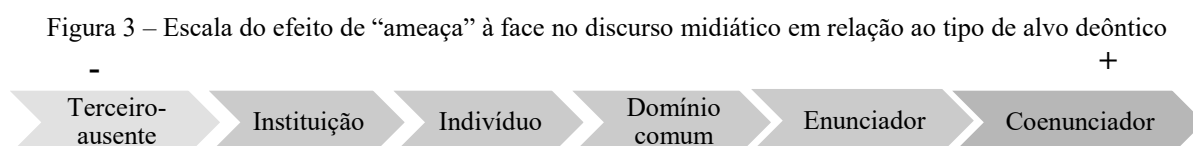
(coenunciador) e todos os demais que compõem a nação, o que produz um efeito generalizante na atribuição do alvo deôntico. Tal interpretação é corroborada pelo uso do nome genérico em “as pessoas”, na oração anterior, o que implica um tipo de alvo que analisamos como “domínio comum”.

O alvo “coenunciador” aparece em apenas 5,8% dos casos, como em (24), a seguir.

(23) se o negócio lhe interessa saiba que para abrir uma loja postnet... **precisa de** fazer um investimento de doze a quinze mil contos... e de um espaço comercial entre os setenta e os cem metros quadrados. (Televisão - Dinheiro Vivo – Economia)

Parece-nos que essa baixa frequência do coenunciador como alvo deôntico se deve ao fato de que os temas versam, em geral, sobre situações, pessoas, comportamentos em sociedade. Esse tipo de alvo ocorre, em geral, em relação ao ouvinte imediato da interação, ou seja, os participantes das entrevistas, mas podem ocorrer para referir-se à audiência (rádio-ouvintes ou telespectadores), como é o caso de (23), em que percebemos o uso do modal “precisar”, para prender a atenção dos telespectadores.

Tendo em vista a análise dos tipos de alvo e os efeitos de sentido produzidos na interação verbal no discurso midiático, apresentamos a seguinte proposta de escala crescente do efeito de “ameaça” à face dos tipos de alvo dos valores deônticos instaurados:



Fonte: elaborada pelas autoras.

Essa escala foi formulada tendo em vista o grau de especificação do alvo e a relação dos participantes com o dito alvo. Assim, um alvo do tipo “terceiro-ausente”, por não ser especificado, seria o que representaria menor ameaça à face dos participantes, enquanto que o alvo do tipo “coenunciador” representaria a maior ameaça, uma vez que eles estão presentes em uma conversação face-a-face. Entre os extremos, temos, da esquerda para a direita, o alvo do tipo “instituição”, que nem é o falante nem o ouvinte. A seguir, o alvo do tipo “indivíduo de terceira pessoa”, que parece “menos pacífica” do que uma referência a uma instituição como sendo o alvo dos valores instaurados. O tipo “domínio comum”, por incluir, ainda que

indiretamente, o falante, apareceria imediatamente antes do alvo “enunciador”. Mesmo exibindo uma relação empiricamente observável entre os efeitos de sentido obtidos e as formas de atribuição de alvos deônticos, é preciso analisar cada contexto, pois o falante pode, por exemplo, atribuir, indiretamente, uma obrigação ao coenunciador, fazendo uma referência à instituição a que ele pertença como alvo dessa obrigação. De qualquer forma, trata-se de um recurso de atenuação de um possível confronto entre os participantes da interação, isto é, de uma mitigação da ameaça à face do interlocutor.

No tocante à relação entre fonte, alvo e valor deôntico no discurso midiático, parece haver uma tendência de uso que pode ser descrita nos seguintes termos:

- a) para o valor de obrigação, há uma frequência maior de ocorrência da fonte “enunciador” com alvo “terceiro-ausente”;
- b) para o valor de permissão, há uma frequência maior de ocorrência da fonte “enunciador” com alvo “coenunciador”;
- c) para o valor de proibição, há uma frequência maior de ocorrência da fonte “enunciador” com alvo “domínio-comum”.

#### **4.4. Aspectos morfosintáticos da modalidade deôntica no discurso midiático**

Em relação aos aspectos morfosintáticos da codificação linguística, eles concernem à estrutura de sentenças, cláusulas, sintagmas e palavras. Segundo a GDF, a modalidade deôntica pode ser expressa por meio de operadores e modificadores no Nível Representacional. As modalidades orientadas para o participante seriam expressas por meio de operadores e modificadores da camada das Propriedades Configuracionais (f), isto é, atuam internamente ao Estado-de-coisas; já as modalidades orientadas para o evento são expressas por operadores e modificadores que atuam na camada do Estado-de-Coisas (e). Nesta seção, trataremos das diferentes formas de expressão da modalidade deôntica, o que implica observar a estruturação das cláusulas a partir de palavras, como verbos modais, advérbios, adjetivos, e de algumas construções de valor modalizador.

##### **4.4.1. Formas de expressão da categoria**

Para a análise da expressão linguística da modalidade deôntica em português, na variedade europeia, estabelecemos seis formas de expressão, as quais tiveram uso efetivo,

apesar da baixa frequência de alguns itens, como os advérbios e as construções modalizadoras, como podemos ver na Tabela 4.

Tabela 4 – Formas de expressão da modalidade deôntica do discurso midiático.

	Frequência	%
advérbio	2	,4
construções modalizadoras	7	1,3
substantivo	28	5,2
adjetivo	46	8,6
verbo	47	8,8
auxiliar modal	406	75,7
<b>Total</b>	<b>536</b>	<b>100,0</b>

Fonte: extraída do SPSS com base nas análises das autoras.

Os auxiliares modais são, como vemos na Tabela 4, os meios mais usados para a instauração da modalidade deôntica no discurso midiático do português europeu, correspondendo à mais de 75% das ocorrências, conforme os exemplos (1, 3, 5, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 16, 18, 21 e 22). É certo que, em várias línguas, esse parece ser o meio de expressão mais utilizado. Entretanto, em coreano, segundo Wymann (1996), o meio mais básico de codificar uma necessidade ou uma possibilidade deôntica é usar um item lexical livre ou, em alguns casos, um elemento nominal. Dentre os meios menos usuais, entre os identificados na amostra do REDIP 2, estão os advérbios, as construções modalizadoras e os substantivos. Quanto aos adjetivos (exemplos 2, 15, 17 e 20) e aos verbos (exemplos 7, 10 e 11), eles apresentam uma frequência aproximada.

Apesar de todos os meios se prestarem, em mais de 68% dos casos, a um posicionamento não inclusivo do enunciador em relação ao alvo deôntico, vale mencionar que tanto os advérbios quando as construções modalizadoras se prestam categoricamente a um posicionamento não inclusivo. Para instauração de um posicionamento inclusivo, destacaram-se, entre as formas de expressão, os auxiliares modais, em 95, 5% dos 134 casos de inclusão. Entretanto, os auxiliares se prestam mais a instauração de um posicionamento não inclusivo, já que, em 68,5% dos 406 casos, esses meios estão associados à não inclusão do enunciador como parte do alvo deôntico.

De todas as ilocuções, somente as declarativas apresentaram todas as formas de expressão identificadas, das quais se destaca o auxiliar modal, com 71,3% (286/376). Esse meio de expressão, percentualmente, fez-se mais presente em todas as ilocuções, exceto nas imperativas, em que predominou a forma “verbo”.

Apesar de os auxiliares instaurarem, majoritariamente, todos os macrovalores modais, em mais de 73% dos casos, eles se relacionam sobremaneira à obrigação, o que corresponde a

54,2 % (220/406). Com exceção dos verbos, que instauram mais permissões (28/47), todas as demais formas instauram, com mais frequência, a obrigação, o que mostra que esse valor é o prototípico da categoria. Vale mencionar que a proibição não é instaurada diretamente por auxiliares, mas por meio da “negação da permissão” e da “obrigação de não”, o que significa dizer que, ao usar auxiliares modais para instauração de proibição, tal valor é obtido indiretamente pela adição da marca de negação, polaridade negativa, aos auxiliares, principalmente nos que indicam possibilidade deôntica.

No tocante à relação entre fonte deôntica e forma de expressão, constatamos que o auxiliar modal é o recurso mais usado quando a fonte é o “enunciador”, cuja frequência de uso é maior entre os tipos de fontes estabelecidos. Também entre as ocorrências do tipo de alvo mais frequente, o terceiro-ausente, o auxiliar modal é o percentualmente mais usado.

Na tentativa de verificar as relações entre fonte, alvo e formas de expressão, procedemos ao cruzamento destas variáveis<sup>18</sup>, e obtivemos o seguinte resultado:

a) quando a fonte é do tipo “enunciador” e o alvo é do tipo “instituição”, a forma de expressão mais usual é o “auxiliar modal”;

b) quando a fonte é do tipo “enunciador” e o alvo é do tipo “coenunciador” (ouvinte), a forma mais frequente é o “verbo pleno”;

c) quando a fonte é do tipo “enunciador” e o alvo é do tipo “terceiro-ausente”, usa-se um “adjetivo”, geralmente, em posição predicativa;

d) quando a fonte é do tipo “enunciador” e instaura um valor deôntico sobre um alvo do tipo “indivíduo”, usa-se, em geral, um “substantivo”.

A combinação de fonte “indivíduo” com o alvo “instituição” mostrou-se a mais propícia para o uso de construções modalizadoras. O advérbio apresentou igual frequência para as combinações em que o alvo, em ambas as fontes, é uma “instituição”, independentemente desta.

## 5. Considerações finais

A análise aqui empreendida da manifestação da modalidade deôntica no discurso midiático do português europeu nos permitiu estabelecer algumas relações entre os aspectos contextuais, pragmáticos, semânticos e morfossintáticos a ela associados, o que confirma as sobredeterminações, nessa ordem descendente, entre os componentes e níveis previstos no

---

<sup>18</sup> Para os auxiliares modais e verbos, o teste deu 0,000. Para as demais formas, parece não apresentar relação direta de uso entre as três variáveis.

modelo teórico da GDF. Essas relações, aqui estatisticamente observadas e intuitivamente interpretadas, sugerem o estudo dessa categoria modal em outras instâncias discursivas para identificação de (in)variâncias a ela relacionadas .

Pareceu-nos extremamente útil observar que meios linguísticos se prestam à expressão da modalidade deôntica no discurso midiático, uma vez que as escolhas por determinados modalizadores deônticos estão relacionados aos propósitos comunicativos de cada falante, tendo em vista o tema ou o meio do programa transmitido, por exemplo.

A presente pesquisa se distingue, portanto, pela preocupação em destacar o caráter mediador, instrumental da expressão linguística, evitando radicalizações tanto no sentido do sistema da língua como do uso que dele se faz. Desse modo, poderá contribuir não apenas para as discussões sobre tal categoria nas reflexões teóricas sobre o tema modalidade, oferecendo-lhes evidência empírica mediante a análise de dados, como também para o entendimento de como se caracteriza o discurso midiático em dois meios distintos: rádio e televisão.

### Referências Bibliográficas

BASTOS, S. D. G. *et al.* The expressibility of modality in representational complement clause in Brazilian Portuguese. **Alfa**, São Paulo, v.51, n.2, p.189-212. 2007.

CARDOSO, G; CASTELLS, M. **A sociedade em Rede: Do Conhecimento à Acção Política**. Lisboa: Imprensa Nacional, 2006.

DIK, C. S. **The Theory of Funcional Grammar**. Vol. 1. Ed by Hengeveld (Kees) Berlin/ New York: Mounton de Gruyter, 1997.

GUY, G.R.; ZILLES, A. **Sociolingüística quantitativa: instrumental de análise**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HEINE, B. Agent-oriented vs. Epistemic modality. Some observations on German modals. In: BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. (Org.). **Modality in grammar and discourse**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. p. 17-53. <https://doi.org/10.1075/tsl.32.03hei>

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. **Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure**. Oxford: Oxford University Press, 2008. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199278107.001.0001>

KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LEITE, A. M. P. C. **A modalização deôntica no discurso jurídico**. 2002. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2002.

LOPES, M. F. V. **A modalidade deôntica na aula de inglês ministrada em português**. 2009. 263f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

LYONS, J. **Semantics**. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MENEZES, L. C. **A Modalidade deôntica na construção da persuasão em discursos políticos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2006.

NEVES, M. H. M. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NOGUEIRA, M. T. Modalidade e argumentação. In: NOGUEIRA, M.T.; LOPES, M.F.V. (Org.). **Modo e modalidade: gramática, discurso e interação**. Fortaleza-CE: Edições UFC, 2011, p. 59-76.

NUYTS, J. Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions. **Journal of Pragmatics**, v. 33, p. 383–400. 2001. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00009-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00009-6)

ORLANDI, E. P. O discurso pedagógico. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

PALMER, F. R. **Mood and Modality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PESSOA, N. P. **Modalidade deôntica e persuasão no discurso publicitário**. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

PESSOA-PRATA, N. P. Modalidade deôntica da mídia radiofônica: uma análise baseada na Gramática Discursivo-Funcional. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 14, n. especial, p. 215-239, 2012 (2013). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9391/6745>. Acesso: 22 dez. 2016.

PRADO, E. **Estrutura da informação radiofônica**. Tradução: Marco Antônio de Carvalho. Vol. 31. São Paulo: Summus, 1989.

RAMILO, M. C; FREITAS, T. **A linguística e a linguagem dos média em Portugal: descrição do projecto REDIP**. Disponível em: <http://www.iltec.pt/pdf/wpapers/2002-redip-redip.pdf> . Acesso em: 3 nov. 2008.

SARDINHA, T. B. **O que é um corpus representativo?** São Paulo: DIRECT Papers 44, 2000.

SILVA, A. S. Metáfora e conceitos permissivos e proibitivos. In: VILELA, M.; SILVA, F. (orgs.), **Actas do 1º Encontro Internacional de Linguística Cognitiva**. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 1999, p. 231-252.

SWEETSER, E. E. **From etymology to pragmatics**. New York: Cambridge University Press, 1990. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620904>

VERSTRAETE, J. C. Subjective and objective modality: Interpersonal and ideational functions in the English modal auxiliary system. **Journal of Pragmatics**, v. 33, p. 1505-1528. 2001. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)00029-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00029-7)

\_\_\_\_\_. The problem of subjective modality in the Functional Grammar model. In: GÓMES GONZÁLES, M. A.; MACKENZIE, J. L. (eds.). **A new architecture for functional grammar**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 243-272. <https://doi.org/10.1515/9783110197112.243>

\_\_\_\_\_. Scalar quantity implicatures and the interpretation of modality: Problems in the deontic domain. **Journal of Pragmatics**, v. 37, p. 1401-1418. 2005. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.02.003>

WYMANN, A. T. **The expression of modality in Korean**. 1996. Disponível em: [http://www.isw.unibe.ch/unibe/philhist/isw/content/e4229/e4357/e4536/e5028/e5031/aw\\_diss\\_ger.pdf](http://www.isw.unibe.ch/unibe/philhist/isw/content/e4229/e4357/e4536/e5028/e5031/aw_diss_ger.pdf). Acesso em: 26 de fev. 2011.

Artigo recebido em: 10.01.2017

Artigo aprovado em: 18.03.2017



## O jogo memorialístico na obra *Leite Derramado* de Chico Buarque The memorialistic game in *Leite Derramado* by Chico Buarque

Eliene Alves dos Santos\*  
Vânia Lúcia Menezes Torga\*\*

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar o funcionamento discursivo da memória no romance memorialístico *Leite Derramado*, de Chico Buarque, bem como o imbricamento entre memória-sonho e memória-trabalho na constituição do jogo memorialístico. Para alcançar o objetivo proposto, trazemos como orientação metodológica a teoria da alusão (TORGA, 2001, 2006, 2007), a qual legitima e licencia a análise do corpus. Nosso empreendimento pauta-se nas ideias de teóricos como Bakhtin (1999, 2010), Bosi (1994), Halbwachs (2006), Rossi (2010), entre outros. É importante dizer que situamos a memória dentro do processo interacional, entendendo-a como constituidora do jogo memorialístico de um gênero discursivo, considerando que o sujeito assume um posicionamento enunciativo para narrar suas lembranças, suas interpretações do passado. Ela impõe ao narrador-personagem a ilusão de uma autonomia do ato de lembrar, de modo que o velho narrador ao invés de escrever suas memórias acaba sendo escrito por elas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero do discurso. Memória-trabalho. Memória-sonho.

**ABSTRACT:** The aim of this paper is to analyze the memory's discursive functioning in the memorialistic novel genre, *Leite Derramado* by Chico Buarque, as well as the interrelation between memory-dream and memory-work in the constitution of the memorialistic game. In order to reach the proposed aim, we bring the theory of allusion (TORGA, 2001, 2006, 2007) as a methodological orientation, which legitimize and allow the corpus analysis. Our work is based on the ideas from theorists such as Bakhtin (1999, 2010), Bosi (1994), Halbwachs (2006), Rossi (2010), among others. It is important to highlight that we place memory within the interactional process, assuming it as a part of a memorialistic game of a discourse genre, considering that the subject assumes an enunciative position in order to report his memories, his interpretations of the past. We believe that memory is the work's greatest strategy. It imposes the narrator-character the illusion of an autonomy on the act of reminding, since the old narrator, instead of writing his memories, ends up by being written by them.

**KEYWORDS:** Discourse genre. Memory-work. Memory-dream.

### 1. Considerações iniciais

*A conversa evocativa de um velho é  
sempre uma experiência profunda.*  
(Ecléa Bosi)

\* Mestra em Letras: linguagens e representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

\*\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

A epígrafe com a qual iniciamos o nosso trabalho traduz o significado do nosso objeto de estudo, a obra *Leite Derramado*,<sup>1</sup> de Chico Buarque. Todo o livro reflete uma experiência profunda do narrador-personagem, através da qual, por meio de uma conversa evocativa, projeta e produz a (des)construção<sup>2</sup> de um corpo rememorador. Esse corpo nos remete à figura do narrador Eulálio Assumpção. É ele quem desfia suas memórias, cuja multiplicidade de fios, entrelaçando-se na escrita, tece, projeta um corpo atravessado pelas interpretações do passado, mas que ao ser narrado, delinea-se através das condições enunciativas do presente e até mesmo do futuro, um futuro também projetado pela memória desse corpo rememorador.

Desse modo, a obra em tela torna-se, para nós, um lugar de trabalho com a memória, ou as memórias, porque o seu sentido não se encerra no trabalho da memória de quem o produziu. Também, nós, leitores, pesquisadores ativamos a nossa memória-trabalho<sup>3</sup> para fazê-lo funcionar. Nas palavras de Eco (1994, p. 9), “[...] todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça parte de seu trabalho”. Tanto quem produz quanto quem lê são sujeitos que interagem na relação com o texto.

Segundo a teoria da alusão, desenvolvida por Torga (2006, p. 22), a leitura, como ação da alusão, indicia que há um movimento tanto na produção, constituição do texto e do leitor, quanto no processamento do ouvido ou do lido. Pelas ideias da autora, podemos entender que o autor, no ato da produção discursiva, deixa rastros, pistas, indicia estratégias que atuam na constituição do texto e do leitor, cabendo a este último seguir os rastros, decifrar as pistas, trilhar estrategicamente o texto na busca contínua de sentido, sendo, desse modo, construtor e partícipe do discurso do autor. O fenômeno da alusão entende o texto como espaço de interação entre autor, texto e leitor.

---

<sup>1</sup> *Leite Derramado* apresenta-nos as memórias de um homem muito velho, que se encontra hospitalizado devido à fratura sofrida no fêmur. Esse velho centenário, de família tradicional brasileira, rememora sua saga familiar, caracterizada pela decadência socioeconômica, através de um monólogo interior dirigido a vários interlocutores (enfermeira, médico, filha, pacientes, leitor, ele mesmo etc.). As memórias do velho passeiam pela história de seus ancestrais portugueses (Eulálio Ximenes d’Assumpção, alquimista e médico particular de dom Manuel I); representantes de uma época mais próxima da sua (o avô figurão do império e o pai, senador da República) até os dias atuais (com o garotão tataraneto), tendo como pano de fundo a cidade do Rio de Janeiro. O livro, estruturalmente, organiza-se em vinte e três partes, as quais trazem de modo esfacelado, repetitivo e obsessivo as reminiscências do velho.

<sup>2</sup> Ao longo do texto, alguns termos podem aparecer entre parênteses, como (des)construção, (re)lembrando, (re)vivido. A ideia que se pretende passar é a de que ocorre um movimento simultâneo de sentido; outros termos podem aparecer com hífen, como re-viver, re-fazer, re-cria, indicando um espaço entre um e outro sentido, há espaço para o dado e o novo, mas o processo não se dá necessariamente de forma simultânea, pois percebe-se uma linha sutil separando um momento e outro.

<sup>3</sup> O conceito de memória-trabalho será melhor desenvolvido na subseção 2.2.1.

Assim, é pelo princípio da cooperação entre autor, texto e leitor, presente em qualquer texto compreendido como ação de linguagem, que conseguimos atribuir sentido ao que lemos. Não seria diferente, portanto, com a obra *Leite Derramado*, já que se trata de uma ação de linguagem, de uma narrativa permeada de efeitos de memória (lacunas, esquecimentos, lapsos, repetições, rupturas, redefinição/atualização do vivido), metáforas e metonímias, memória-sonho e memória-trabalho.

Por isso, no presente artigo, propomo-nos a analisar o funcionamento discursivo da memória no gênero romance memorialístico, bem como o imbricamento entre memória-sonho e memória-trabalho em *Leite Derramado*, de Chico Buarque. O nosso estudo, além de considerações iniciais e finais, está assim estruturado: “Gênero e memória”, o qual apresenta o funcionamento discursivo da memória; “Entre o oral e o escrito: o ritmo”, que versa sobre como o oral e o escrito se imiscuem na constituição do ritmo da narrativa; “Da memória”, trata da memória numa perspectiva discursiva, que vai além da mera conservação do passado; e, por fim, “Das memórias: memória-sonho e memória-trabalho em *Leite Derramado*”, apresenta jogo, o imbricamento entre essas memórias na construção do todo da obra.

Nosso empreendimento pauta-se nas ideias de teóricos como Bakhtin (1999, 2010), Bosi (1994), Halbwachs (2006), Rossi (2010), entre outros. Ressaltamos que o nosso objeto de pesquisa segue os princípios norteadores da teoria da alusão, que atua na produção e na recepção de textos. Segundo Torga (2007, p. 194-195),

a alusão, estratégia textual, construída como ação de linguagem, indicia que há o movimento de deslocamento do autor/leitor na busca da construção interativa de sentido nas ações do “um” e do “outro”, o que se dá via excedência de visão [...] o processo alusivo, por se constituir no jogo da reprodução e da transformação de sentidos, constitui aquele excedente, ou seja, aquele projeto de sentido que vai além dos sentidos estabelecidos, constituído pelo cruzamento de sentidos de enunciações diferentes.

O fenômeno da alusão “inaugura” um olhar diferenciado sobre o texto. As pesquisas de Torga (2001, 2006, 2007) têm demonstrado que o movimento alusivo (ir e vir, devir) nos obriga a pensar o discurso tensionando sempre forças contrárias, pois o sentido da totalidade, da unidade, se faz com a articulação das partes, reconstruídas mnemonicamente pelo princípio da cooperação entre autor, texto e leitor.

É importante dizer, ainda, que situamos a memória dentro do processo interacional, considerando que o sujeito assume um posicionamento enunciativo para narrar suas

lembranças, suas interpretações do passado. Só assim podemos analisar os fios discursivos que, apesar dos “curto-circuitos”, mantém a corrente elétrica circulando, entendendo o seu funcionamento e interpretando os efeitos de memória e o jogo entre as memórias trabalho e sonho presentes na obra em tela.

O desenvolvimento desse estudo apresenta uma compreensão mais ampla do gênero memorialístico, uma vez que a rede discursiva que o tece não está presa somente aos fios discursivos do passado, ela desloca-se para o momento presente, configurando-se pela enunciação em um novo contexto.

## 2. Gênero e memória

*em mim  
vejo o outro  
e outro  
e outro  
[...]  
(Paulo Leminski)*

A epígrafe, com que abrimos a seção: “em mim/ vejo o outro/ e outro/ e outro/ [...]” (LEMINSKI, 1985, p.13), alude ao papel dialógico da linguagem, às relações de projeção e constituição do “eu” e do “outro” no processo comunicativo, ao mesmo e ao diferente que se estabelece na produção de sentidos. Essas relações podem ocorrer mediante as alternâncias entre um “Eu – outro” e um “Eu - Outro de si”. Consoante Madfes (s.d., p. 42) essas relações constituem dois tipos de alteridade: uma que é implícita e negada; e outra que é externa ao indivíduo.

A primeira refere-se à ilusão que o sujeito tem de ser a fonte ou origem do seu dizer, bem como à impossibilidade do eu se colocar num excedente de visão de si mesmo, como um todo, conforme assinala Bakhtin (2010). Nessa mesma concepção teórica, para Madfes (s.d., p. 42 “el Otro no se presenta como un objeto exterior al discurso<sup>4</sup>”, mas como condição constitutiva para que o discurso aconteça. Noutras palavras, o sujeito sempre fala a partir do outro, sua voz é sempre heteroglóssica, habitada por outros dizeres. Além disso, esse outro de si, apesar de negado, é não controlável, por isso é sempre uma construção de linguagem, um eu que inventa/constrói a si próprio.

---

<sup>4</sup> “o outro não se apresenta como um objeto exterior ao discurso” (tradução nossa).

A segunda forma de alteridade diz respeito ao outro concebido como “tu”. “Todo enunciado está dirigido socialmente, es dialógico, en la medida en que es concebido en función de un receptor, de la comprensión y respuesta de este<sup>5</sup> (MADFES, s.d., p. 43)”. Desse modo, o Eu – outro corresponde à atividade dialógica entre pessoas diferentes do discurso: um sujeito fala para outro sujeito, constituindo o princípio basilar da comunicação discursiva. O Eu – Outro de si corresponde a projeções diferentes de um mesmo eu: é o eu que fala para o outro – ele mesmo.

Em *Leite Derramado*, identificamos a presença dessas duas projeções, através das quais o “eu” se “perde” a cada encontro com o “outro” para ganhar e atribuir sentido à memória. Quando Eulálio apresenta suas memórias, elas vêm acrescidas de um novo olhar, um novo tempo. O “eu” não está mais no passado, fora deslocado para o presente ou futuro que o torna “outro”. Trata-se, nesse momento, da presença do “Eu – Outro de si” transformado, pois transforma aquilo que é em uma versão modificada de si mesmo pelo jogo da (des)construção. Quando Eulálio narra suas memórias para outros personagens, e, até mesmo, para nós leitores, dialoga com o outro, também responsável por lhe dar um certo acabamento. Desse modo, acreditamos que a construção da obra *Leite Derramado* institui-se pelos princípios da alteridade e da dialogia. Da alteridade porque se constitui pela presença do outro; da dialogia, que também se dá pela presença do outro, porque as vozes que ecoam no romance não estão separadas, ao contrário, elas se correlacionam, são vozes essenciais para a constituição do todo da obra. Observemos:

(1) Antes de exhibir a alguém o que lhe dito, você me faça o favor de submeter o texto a um gramático, para que seus erros de ortografia não me sejam imputados (BUARQUE, 2009, p. 18).

(2) É para si próprio que um velho repete sempre a mesma história, como se assim tirasse cópias dela, para a hipótese dela se extraviar (BUARQUE, 2009, p. 96).

(3) Pensei que você hoje não viesse mais, que estivesse de folga (BUARQUE, 2009, p. 61).

Os fragmentos acima exemplificam a presença e o diálogo com o outro, a relação discursiva entre um interlocutor e um ouvinte/leitor real ou imaginado. Todo dizer instaura,

---

<sup>5</sup> “Todo enunciado está dirigido socialmente, é dialógico, na medida em que é concebido em função de um receptor, da compreensão e resposta deste” (tradução nossa).

postula a figura do outro, implícita ou explicitamente. Para Bakhtin (1999, p. 113), “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor”. Dito de outro modo, a linguagem é interação entre sujeitos comunicantes. Uma espécie de ponte que se lança entre locutor e interlocutor, proporcionando um encontro essencialmente dialógico.

O pensamento bakhtiniano funda-se na dialogia, ou seja, na “atividade do *diálogo* e atividade dinâmica entre EU e *Outro* em um território preciso socialmente organizado em *interação* linguística” (GEGe, 2009, p. 29, grifos do autor). Através do processo dialógico o ser humano confronta ideias, discute valores, concorda, responde, ouve, questiona, evidencia e julga pontos de vista, enfim, estabelece comunicação.

O processo de comunicação ganha forma através do jogo enunciativo que se estabelece no intercâmbio entre sujeitos. Segundo Bakhtin (2010, p. 297), “o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas”, ele satisfaz ao conteúdo e ao enunciador, figurando sempre como resposta a um enunciado precedente, formando, assim, uma cadeia enunciativa.

Ao tratar sobre o enunciado, Bakhtin “abala” a concepção de língua consagrada por Saussure (2006). A língua perde o seu caráter monológico, objetivo, sob o controle individual do falante e passa a ser considerada como fenômeno a serviço das necessidades enunciativas concretas do sujeito, o qual pensa a partir de uma objetivação externa, que habita o território social. Com efeito, Bakhtin não pretendeu negar o sistema linguístico, mas dar relevância ao contexto e à interação dialógica, já que a língua é produzida e constituída socialmente, pelos sujeitos.

As considerações bakhtinianas revelam que o enunciado, em sua forma plena, carrega consigo uma carga semântica, esta, por sua vez, é sempre atualizada, pela situação imediata, pela intenção discursiva do falante, pela responsividade que a determina, já que o enunciado parte sempre de um alguém para um outro alguém. É esse processo interativo, dialógico que ocorre em *Leite Derramado* quando a ponte é lançada entre o narrador e os seus outros, com os quais interage durante a narrativa:

(4) Tenho fome. Os enfermeiros aqui são rancorosos, com exceção daquela moça [...] Na falta dela alguém precisa se ocupar de mim [...] **Tragam-me** por obséquio a minha goiabada, tenho fome. (BUARQUE, 2009, p. 101, grifo nosso).

(5) Claro, **você é a minha filha** que estava na contraluz, me dê um beijo. Eu ia mesmo lhe telefonar (BUARQUE, 2009, p.10, grifo nosso).

(6) [...] **e o doutor** [...] talvez me consiga transferência para uma casa de saúde tradicional, de religiosas. **Que fique entre nós dois**, mas ultimamente ando muito agitado, com certeza estão trocando meus remédios (BUARQUE, 2009, p. 52, grifos nossos).

(7) **Antes de exhibir a alguém o que lhe dito**, você me faça o favor de submeter a um gramático, para que seus erros de ortografia não me sejam imputados (BUARQUE, 2009, p. 18, grifo nosso).

Os fragmentos acima demonstram como ocorre o processo responsivo na obra. Vemos, pois, que Eulálio está sempre direcionando sua fala para alguém, de forma prefigurada. Essa prefiguração não requer apenas ouvintes, mas requer alguém que escreva, que registre a história contada. Desse modo, observamos que a responsividade dos apenas ouvintes é sempre silenciosa, ou um tipo de “compreensão discursiva de efeito retardado: cedo ou tarde o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes (sic) ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2010, p. 272)”. Já a responsividade da escrevente é diferenciada, é ativa. Ao tomar nota do que ouve, responde ao enunciado, deixa ecos dos enunciados que ouviu, adiciona novos ecos e permite a continuidade dessa cadeia de ecos do discurso.

(8) Antes de exhibir a alguém o que lhe dito, você me faça o favor de submeter a um gramático, para que seus erros de ortografia não me sejam imputados (BUARQUE, 2009, p. 18).

(9) Acho que a minha cabeça agora fraquejou, onde é que eu estava mesmo? Acho que me perdi, me dê a mão (BUARQUE, 2009, p. 88).

(10) Mas você perdeu lances fundamentais da minha vida. Do jeito que anda relapsa, quando você compilar minhas memórias vai ficar tudo desalinhado, sem pé nem cabeça. Vai ficar parecendo coisa de maluco [...] (BUARQUE, 2009, p. 155)

Os trechos (8), (9) e (10) acima corroboram a função atribuída à enfermeira. Apesar de o velho Eulálio relatar suas memórias para outros personagens, somente ela é escolhida para evitar o apagamento de sua existência, por meio da escrita: “Sem você me enterrariam como indigente, meu passado se apagaria, ninguém registraria minha saga” (BUARQUE, 2009, p. 119). Ao recorrer a figura da enfermeira para escrita e registro de suas memórias, o velho narrador autoriza-a a dar acabamento aos seus relatos. O fragmento (10) revela que a enfermeira adquiriu certa autonomia ao longo da narrativa. Se antes ela parecia atenta ao que ouvia e submissa às exigências do velho narrador, agora parece proceder a seu modo, registra as



memórias na ordem que lhe convém, respondendo ao que ouve no instante em que toma nota das memórias.

Outra característica relevante do enunciado diz respeito à forma correspondente a um gênero definido. A utilização da linguagem dá-se em variadas esferas sociais, exigindo do falante o uso heterogêneo da língua, ou seja, o uso de enunciados que se delineiem e se moldem de acordo com a situação de interação verbal. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 262), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, apresentam extrema heterogeneidade e podem ser considerados primários ou secundários.

Os gêneros primários dizem respeito àqueles gêneros criados a partir de situações do cotidiano (cartas, bilhetes, diálogos); e os gêneros secundários são aqueles mais estabilizados socialmente (romance, teatro, discurso científico). No entanto, a relação entre esses tipos de gêneros é bastante complexa, haja vista que

os gêneros estão sempre inseridos em uma determinada cadeia enunciativa, o que significa dizer que um gênero pode ser primário em determinada situação, porém com a atitude responsiva desse gênero, o mesmo pode vir a se tornar secundário (NAGAI, 2010, p. 171).

O próprio Bakhtin (2010, p. 263) salientou a influência que um gênero pode exercer sobre o outro ao afirmar que os gêneros secundários “[...] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples)”. Nesse sentido, os primários servem aos secundários, mas o contrário também pode ocorrer, segundo a perspectiva de Nagai (2010). Além disso, o imbricamento entre os gêneros está intimamente relacionado a retomadas de enunciados. Afinal, os gêneros são apreendidos por meio dos enunciados concretos que o falante ouve e reproduz durante o processo comunicativo, como afirma Bakhtin (2010, p. 283):

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala.

Assim, na perspectiva desse teórico, a comunicação só é possível através dos gêneros, das formas relativamente estáveis dos enunciados. “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero discursivo” (BAKHTIN, 2010, p. 282). Se

pensarmos na questão da memória enquanto categoria discursiva do gênero, veremos que ela está intimamente relacionada a informações e interpretações do passado, a um saber adquirido que, ao ser narrado, delinea-se através das condições de enunciação.

Consoante Nagai (2010, p. 169), “[...] a memória se concretiza no tempo da estabilização enunciativa. É no momento em que os usuários da língua começam a adaptar sua produção discursiva ao gênero”. O argumento desse autor faz referência ao pensamento bakhtiniano, considerando que para este o processo de comunicação verbal só é possível através de gêneros. Nesse sentido, a memória possui um funcionamento discursivo, cujo instrumento socializador é a linguagem.

Nesse horizonte teórico, podemos dizer que *Leite Derramado* é um gênero (romance memorialístico) que se constitui a partir da articulação entre gêneros: o contar para a enfermeira (primário) e o escrito (secundário). O gênero oral apresenta-se por meio de um monólogo interior, um fluxo de consciência do narrador-personagem, pois é por meio deste que o narrador desfia suas memórias. O escrito se estabelece a partir do registro, do arquivamento de suas memórias oralizadas - a escrita do corpo. Ambos dão origem ao processo de absorção, transformação, (des)construção do lembrado.

Segundo Maingueneau (1996, p. 127) o monólogo interior apresenta algumas regularidades, a saber: “1) não é dominado por um narrador; 2) não está submetido às regras da troca lingüística (sic), podendo portanto tomar certas liberdades quanto à sintaxe e à referência”. Desse modo, no monólogo não há citações de falas de outros personagens, pois a história se projeta no fluxo de consciência da personagem. Contudo, não podemos esquecer que mesmo sendo monólogo “persiste a necessidade de que seu texto seja endereçado a um leitor, de que seja inteligível, participe da literatura, etc.” (MAINGUENEAU, 1996, p. 129).

Na obra em análise, o monólogo interior do narrador-personagem está direcionado para si e para os outros (o leitor, a filha, a enfermeira, o médico, etc.), cumprindo, portanto, a função de endereçamento. Em se tratando de fluxo de consciência, de memórias do personagem, o monólogo do velho Eulálio também é portador de um diálogo entre tempos: presente, passado e futuro. Assim, carrega consigo a ressonância de outras vozes, outros espaços, outras épocas, como se pode perceber nos fragmentos abaixo:

(11) Meu avô foi um figurão do Império, grão-maçom e abolicionista radical, queria mandar todos os pretos brasileiros de volta para a África, mas não deu certo. Seus próprios escravos, depois de alforriados, escolheram permanecer nas propriedades dele. Possuía cacauais na Bahia, cafezais em São Paulo, fez fortuna, morreu no

exílio e está enterrado no cemitério familiar da fazenda na raiz da serra, com capela abençoada pelo cardeal arcebispo do Rio de Janeiro (BUARQUE, 2009, p. 15-16).

(12) Saiba o doutor que meu pai foi um republicano de primeira hora, íntimo de presidentes, sua morte brutal foi divulgada até em jornais da Europa, onde desfrutava imenso prestígio e intermediava comércio de café (BUARQUE, 2009, p.52).

Apesar de o monólogo apresentar as características, as regularidades descritas por Maingueneau (1996), em *Leite Derramado* ele está a serviço do literário, do ficcional, o que lhe permite romper com uma visão hermética de seus aspectos constitutivos, como, por exemplo, inserir no fio discursivo falas que não são suas, mas que conferem sentido ao rememorado:

(13) E com meu tronco eu a apertava, eu a espremia a valer, eu quase a esmagava na parede, **até que Matilde disse, eu vou, Eulálio**, e seu corpo tremeu inteiro, levando o meu a tremer junto. (BUARQUE, 2009, p. 67, grifo nosso).

(14) Muito prosa, participei o sucesso à **minha mãe**, que teve uma reação destemperada, **perguntou se eu já me havia esquecido do assassinato do meu pai**. (BUARQUE, 2009, p. 71, grifo nosso).

Com o relato das memórias pelo velho narrador, ele tenta não só reconstituir a sua história, mas também mantê-lo vivo:

(15) Muita vez de fato já invoquei a morte, mas no momento mesmo em que a vejo de perto, confio em que ela mantenha suspensa a sua foice, enquanto eu não der por encerrado o relato da minha existência. (BUARQUE, 2009, p. 184).

O desejo de documentar, registrar suas vivências engendra marcas do gênero secundário (escrito), posto que se trata de uma representação do oral monologado. A razão fundamental do registro de memória para Eulálio é imortalizar a vida, evitar o esquecimento, que é próprio da memória. O personagem pretende deixar o seu legado aos vindouros.

## 2.1 Entre o oral e o escrito: o ritmo

*E falo devagar, como quem escreve, para  
que você me transcreva sem precisar ser  
taquígrafa.*  
(Chico Buarque)

Em *Leite Derramado* somos convidados a pensar sobre a questão do ritmo que se estabelece entre o relato oral e o escrito na apresentação das memórias pelo narrador-personagem.

A epígrafe escolhida para essa nossa discussão indicia o jogo de linguagem que se travará ao longo da narrativa, a fim de delinear a velocidade com que se pretende ditar, e até mesmo re-viver, as memórias. “E falo devagar, como quem escreve, para que você me transcreva sem precisar ser taquígrafa” (BUARQUE, 2009, p. 7), diz Eulálio para a enfermeira, aquela a quem ele atribui uma importante função, transcrever suas memórias.

Sabemos que a velocidade da escrita é inferior à da fala. Pensar em algo e reproduzi-lo oralmente é, quiçá, menos custoso do que escrevê-lo, representá-lo graficamente sem perder ou modificar aspectos de sua essência. Desse modo, consideramos representativa a seleção de três palavras escolhidas pelo narrador, na epígrafe citada, quais sejam: devagar, transcrever e taquígrafar. Segundo o dicionário, o termo **transcrever** |ê| vem do latim (*transcribo, -ere*) e significa 1. Escrever a mesma coisa noutra local = copiar, reproduzir; 2. Escrever o que foi ouvido; 3. Fazer uma transcrição. Já a palavra **taquígrafar** quer dizer escrever usando a **taquígrafia** (*taqui-* + *-grafia*), ou seja, um sistema muito rápido de escrita que usa abreviaturas especiais = Estenografia.

Assim, podemos pensar, no caso da obra, que o ato de transcrever demanda tempo e fidelidade ao ouvido, por isso precisa ser feito com atenção, em um ritmo desacelerado, mais lento. Eulálio não quer a rapidez, a agilidade, a concisão de uma taquígrafa para registrar suas memórias. O registro precisa ser fiel à velocidade mental de suas lembranças, para que haja uma equivalência entre os textos que se tecem a dois, o “eu” e o “outro”. Um “eu” que dita para um “outro” “eu” que transcreve. E, em sendo o “outro” o responsável pela transcrição das memórias do narrador, temos não só um corpo ressignificado, mas também a constituição de um novo corpo memorialístico, fruto da memória-trabalho<sup>6</sup> desse “outro” e do “eu” que rememora. Calvino (2005), em *Seis propostas para o próximo milênio*, no capítulo *Rapidez*, trata da questão da velocidade do tempo da narrativa, apontando aspectos estilísticos e estruturais favorecidos pela economia e pela rapidez do ritmo dado aos fatos narrados. Sem embargo, não despreza ou muito menos desvaloriza o ritmo demorado e suas estratégias

---

<sup>6</sup> Termo que faz referência ao trabalho da memória, ao exercício voluntário e consciente do ato de lembrar. A memória-trabalho será melhor explicitada na próxima seção.

estruturais e estilísticas na arte de contar. Eco (1994) retoma o pensamento de Calvino e empreende uma discussão às avessas, porque pretende explorar o ritmo desacelerado do texto.

Segundo Eco (1994, p. 56), “Demorar-se não quer dizer perder tempo: com frequência (sic), a gente pára (sic) a fim de refletir antes de tomar uma decisão”. Decisão esta tomada, em um primeiro momento, por quem produz o texto e, depois, por quem lê/ouve o texto. Para ele, o ritmo demorado é uma estratégia utilizada pelo autor, cujo propósito é convidar o leitor a realizar “passeios inferenciais”, refletindo sobre a história a partir de suas próprias experiências. Mas não é só isso. A estratégia sobre o tempo da narrativa é engendrada a partir de outras estratégias como, por exemplo, o uso de metáforas e metonímias, memória-trabalho e memória-sonho que, operacionalizadas no jogo alusivo, auxiliam no processo inferencial do leitor.

Os argumentos apresentados por Eco podem ser perfeitamente utilizados para iluminar o nosso objeto em análise, a começar pelo próprio título da obra, *Leite Derramado*, o qual convida o leitor a parar antes mesmo de abrir o livro para “iniciar” sua leitura. A metáfora do leite derramado trata-se de uma metáfora proposital. Chico Buarque poderia ter escolhido outro título, quem sabe “As memórias de Eulálio”, mas neste o sentido estaria desde sempre lá, impedindo o leitor de aludir ao dito popular “*não adianta chorar pelo leite derramado*”, e de se perguntar o porquê de um título tão sugestivo.

Ao prosseguir com a leitura, vemos que a metáfora do leite derramado literalmente se derrama pelas páginas seguintes do livro, constituindo o corpo na escrita e a escrita do corpo por meio da (des)construção de suas memórias. Ao derramá-las o personagem-narrador as fragmenta em palavras, as quais vão constituindo os atos e formando o todo – o leite derramado (contudo, esse todo já não representa o mesmo, pois o rememorado é como a própria metáfora do leite: uma vez derramado, esparramado não se pode recuperar o que se perdeu):

(16) O leite de Matilde era exuberante, agora mesmo ela encheu duas mamadeiras antes de dar o peito à criança. Eu gostava de vê-la amamentar, e quando ela trocava a criança de peito, às vezes me deixava brincar com o mamilo livre (BUARQUE, 2009, p. 85).

(17) Sua mãe se alheou de tudo, da noite para o dia seu leite secou, nunca lhe contei essas coisas? (BUARQUE, 2009, p. 96).

(18) Eu vi respingos de leite nas bordas da pia, o ar cheirava a leite, vazava leite no vestido da sua mãe, nunca lhe contei esse episódio? (BUARQUE, 2009, p. 136).

Nos fragmentos acima (16), (17) e (18), o leite representa alimento, fonte de vida, e é para partilhar a vida que o velho narrador nos chama ao banquete. Leite derramado constitui a

grande metáfora das memórias de Eulálio, as quais brotam do passado e vão alterando-se no curso do presente e indiciando novas memórias, memórias de futuro. Em verdade, a memória, assim como um leite que derrama e coalha, ou como um leite que cria a cada fervura uma nata, vai se fragmentando em camadas que alternam, por meio do fluxo de consciência, o lugar do passado, do presente e do futuro. Dito de outra forma, é o momento enunciativo do relato que revela qual camada vem à superfície, sobressaindo-se sobre as outras.

Também não podemos esquecer que o tempo da memória de velho é lento, o ritmo do velho não é mais como o de antes. Segundo Halbwachs (2006), cada ser possui duração temporal interior própria, contudo

à medida que envelhecemos, o ritmo da vida interior se torna mais lento e, enquanto o dia de uma criança está cheio de impressões e observações multiplicadas (abrangendo um grande número de momentos), no declínio dos anos o conteúdo de um dia [...] se reduz a muito menos estados distintos um do outro e, neste sentido, em um pequeno número de momentos singularmente dilatados. O velho, que guardou a lembrança de sua vida de criança, acha que os dias no presente são ao mesmo tempo mais lentos e mais curtos [...] (HALBWACHS, 2006, p. 116-117).

O velho narrador-personagem da obra de Chico Buarque apresenta essa lentidão, discutida por Halbwachs, quando diz: “naquele tempo a gente era veloz e o tempo se arrastava. Daí a eterna impaciência [...]” (BUARQUE, 2009, p. 19). Hoje, a pressa de Eulálio consiste em dizer, em registrar as memórias, respeitando-se, contudo, a inversão: lentidão do velho e velocidade do tempo. Um tempo que lhe escapa por entre os dedos.

Desse modo, o ritmo vai se estabelecendo através das estratégias encontradas pelo caminho – memória-trabalho, memória-sonho, metáfora, metonímia. Tais estratégias são percebidas enquanto ação de linguagem e compreendem o movimento de deslocamento próprio do jogo alusivo. Nesse movimento em que produtor e leitor buscam construir o sentido do texto, percebemos o deslocar do relato oral para o escrito, do mesmo para o diferente, do centro para a margem, da reprodução para a transformação das memórias.

Pensando um pouco sobre a questão da origem, da coisa primeira, voltaremos o nosso olhar para a verdade platônica, segundo a qual temos a presença do oral ocupando o centro e a escrita ocupando a margem. Para Platão (2004), em “Fedro”, a escrita é considerada um veneno, ela é nociva à memória porque lhe é exterior, é falsa, repete sem saber. É no oral que se constitui o valor de verdade, a essência interior, a memória que se deve saber de cor. Já em *Leite*

*Derramado*, dialogicamente, oralidade e escrita se imiscuem: a escrita desloca-se da margem para o centro, o oral do centro para a margem. O velho narrador reproduz a tradição ao oralizar suas memórias e, ao pretender o registro escrito das mesmas, transforma a tradição em algo novo. A escrita seria para ele o símbolo do não esquecer, a garantia de que suas memórias ficariam para a posteridade, perdendo, assim, o caráter nocivo atribuído por Platão.

Diante desse processo, o trabalho da memória de Eulálio oraliza-se e eterniza-se no presente, delineando uma escrita que projeta um corpo rememorador<sup>7</sup> transformado pelo “eu” e pelo “outro”, habitantes da obra. Por outro viés, as memórias oralizadas ganham forma, acabamento estético através da escrita, do registro e do olhar do outro, ou dos outros, com quem dialoga o velho narrador-personagem.

## 2.2 Da memória

*[...] cada lembrança já é arremedo de  
lembrança anterior.  
(Chico Buarque)*

*Leite Derramado* é construído a partir e/ou através da capacidade de lembrar e de narrar experiências retidas na memória do personagem-narrador. É pelo trabalho da memória que o velho Eulálio revisita e re-vive um passado tensionado pelo presente, pois não reproduz, de fato, aquilo que foi: “cada lembrança já é arremedo de lembrança anterior” (BUARQUE, 2009, p. 136). Em sendo arremedo, transfigura acontecimentos pretéritos para torná-los outros, pelo processo de atualização, transformação.

Desse modo, a memória é percebida como arquivo vivo, lembrança de um saber ou de um acontecimento significativo que significa (de novo) ao ser lembrado, recordado. Aqui a “redundância” é proposital. Trata-se da atualização do vivido. Essa atualização faz-nos pensar na memória enquanto atividade psíquica que apenas o homem é capaz de desenvolver, pois “a memória é de homens e animais, a reminiscência só é humana” (ROSSI, 2010, p. 16). Só o homem retém e recupera experiências vividas, interferindo e alterando a representação do lembrado.

Para Halbwachs (2006), a memória não deve ser reduzida a memória psíquica de forma individual, pois as lembranças são coletivas (ainda que aparentemente estejamos sós). O que

---

<sup>7</sup> Corpo rememorador diz do sujeito que rememora.



ele nos mostra é que existe uma relação contígua entre dois tipos de memórias, a individual e a coletiva. Na obra *Leite Derramado* parece acontecer justamente esse movimento que entrelaça o individual e o coletivo de maneira atualizada, ressignificada:

(19) Ao passo que o tempo futuro se estreita, as pessoas mais novas têm de se amontoar de qualquer jeito num canto da minha cabeça. Já para o passado tenho um salão cada vez mais espaçoso, onde cabem com folga meus pais, avós, primos distantes e colegas da faculdade que eu já tinha esquecido, com seus respectivos salões cheios de parentes e contraparentes e penetras com suas amantes, mais as reminiscências dessa gente toda, até o tempo de Napoleão (BUARQUE, 2009, p. 14).

A citação (19) acima demonstra que a memória individual está relacionada à lembrança íntima do indivíduo, mas esta não é isolada nem fechada; busca pontos fora de si, determinados pela sociedade. Dito de outro modo, ela é constituída coletivamente, em grupo, no seio da família, da escola, da igreja, a partir de testemunhos sobre acontecimentos (nascimento, entrada na escola primária etc.) que, apesar de marcantes, podem ser para nós “um dado abstrato ao qual me é impossível correlacionar qualquer lembrança viva: não me lembro de nada” (HALBWACHS, 2006, p. 32). Mas esse testemunho pode germinar e se cristalizar em nós, constituindo-se como traço do nosso passado.

Na obra em tela é possível perceber como a memória individual de Eulálio permite-nos a construção de uma memória social, coletiva, como, por exemplo, quando retrata costumes, acontecimentos de uma época ao lembrar-se de seus antepassados:

(20) Eulálio Montenegro d’Assumpção, 16 de junho de 1907, viúvo. Pai, Eulálio Ribas de d’Assumpção, como aquela rua atrás da estação do metrô. Se bem que durante dois anos ele foi uma praça arborizada no centro da cidade, depois os liberais tomaram o poder e trocaram seu nome pelo de um caudilho gaúcho. A senhora já deve ter lido que em 1930 os gaúchos invadiram a capital, amarraram seus cavalos no obelisco e jogaram nossas tradições no lixo. Tempos mais tarde um prefeito esclarecido reabilitou meu pai, dando seu nome a um túnel. Mas vieram os militares e destruíram papai pela segunda vez, rebatizaram o túnel com o nome de um tenente que perdeu a perna. Enfim, com o advento da democracia, um vereador ecologista não sei por que cargas-d’água conferiu a meu pai aquela rua sem saída. Meu avô também é uma travessa, lá para os lados das docas (BUARQUE, 2009, p. 77).

A memória individual de Eulálio, em (20), recupera um tempo passado que remonta, a partir da história dos seus, a história do povo brasileiro, ao aludir sobre o Golpe de 1930, o fim da República Velha e o advento da democracia.

O panorama que podemos traçar a partir das reflexões de Halbwachs (2006) é que a memória atua nas instâncias do vivido, do significado e do apreendido, convergindo para a conservação do passado. No entanto, esse passado é (re)vivido, revisitado, ressignificado, (re)lembrado no tempo presente, de acordo com as novas circunstâncias, em um novo contexto.

Assim, o ato de lembrar carrega consigo uma função que transgride a mera conservação do passado, pois o indivíduo pode alterar, esquecer, apagar, descartar suas experiências pretéritas. De acordo Chauí (1994), o passado é sempre um passado transformado, porque “lembrar não é reviver, mas re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição” (CHAUÍ, apud BOSI, 1994, p. 20). Como dissemos anteriormente, trata-se da atualização de algo que significou em nossas vidas.

Pelo exposto, parece-nos claro que a escrita memorialística pode e deve ser encarada, em uma perspectiva bakhtiniana, como gênero discursivo. Pois, a memória, em sua realização, permite ao indivíduo assumir um posicionamento enunciativo segundo o qual pretende narrar o seu discurso memorialístico, relacionando passado, presente e futuro; lembranças individuais e coletivas; empreendendo sentidos.

### **2.2.1 Das memórias: memória-sonho e memória-trabalho em *Leite Derramado***

Sabemos que ambicionamos com nossa memória sermos fiéis ao passado, por isso entendemos que a memória traria em sua essência o dever de não esquecer, exercitado por um esforço de recordação que pode ser laborioso ou involuntário. Esse exercício leva-nos a pensar em duas projeções de memória, das quais o indivíduo se apropria na construção de seu passado: a memória-sonho e a memória-trabalho.

A memória-sonho e a memória-trabalho são discutidas por Bosi (1994) a partir dos estudos desenvolvidos por Bergson e Halbwachs. Para o primeiro, a memória é individual e dá-se em dois extremos: hábito (envolve ações ligadas a repetições de comportamentos) e lembrança pura (refere-se a um acontecimento da vida, irrepetível). Para o segundo, a memória é compreendida como um fenômeno social.

Na perspectiva de Bosi, a memória-trabalho seria uma mescla entre o pensamento dos dois estudiosos, ou seja, a memória-trabalho seria a memória-hábito desenvolvida de acordo com as práticas sociais que o ser humano realiza. Já a memória-sonho seria a lembrança pura enquanto ato inconsciente e involuntário.

No entanto, no presente estudo, interessa-nos pensar sobre essas duas memórias de forma mais ampla, seguindo a linha de raciocínio de Torga (2007). Para esta autora há uma diferença significativa entre memória-trabalho e memória-hábito: a memória-trabalho não é mecânica como a memória-hábito de Bergson, ela é uma memória laboriosa, um exercício mental que o sujeito faz no instante rememorativo, em que se lembra de algo. Com relação à memória-sonho, esta

fala do que não existe. Entre o que existe e o que não existe há um fosso, um silêncio que alude à falta, ao desejo. O sonho vai articular a voz do desejo. E para articular o sistema de significação da memória-sonho, ele precisa rearticular, desarticular o sistema de significação da memória imediata, articulando outro sistema de significação que dá conta da memória mediata. (TORGA, 2007, p. 196).

A memória-trabalho seria, como em uma visão aristotélica, o processo de reminiscência, a reinvocação ou recuperação de algo. “Voltar a lembrar implica um esforço deliberado da mente; é uma espécie de escavação ou de busca voluntária entre os conteúdos da alma [...]” (ROSSI, 2010, p. 16). Nesse sentido, a memória-trabalho demanda ato voluntário, esforço. Cabe ao indivíduo, enquanto autor/narrador do seu relato memorialístico, modelar, projetar e reconstruir de forma intencional significado para os acontecimentos vividos por ele. Essa atividade apoia-se nos dados significativos que o indivíduo possui, os quais se encontram arquivados em sua memória, sendo preciso escavá-los e trazê-los ao presente atribuindo-lhe novo acabamento.

No que diz respeito à memória-sonho, podemos dizer que está intimamente relacionada à imaginação, à fantasia, ao desejo que se tem de modificar o vivido ou o não-vivido, mas de forma involuntária. Desse modo, ela, assim como a memória-trabalho, também é responsável pela atribuição do sentido que o autor/narrador projeta em seu relato, em sua narrativa.

A memória-sonho é uma espécie de revelação inconsciente que emerge no curso da memória-trabalho, preenchendo lacunas, lapsos de memória, esquecimentos ou transformando um fato que se quer apagar, alterar, descartar ou viver de outra forma. A memória-sonho é poética no sentido de mexer com o imaginário do ser, desvendando aquilo que se encontra em sua essência.

Assim, como podemos observar, há um imbricamento entre memória-trabalho e memória-sonho na construção da tessitura de uma escrita memorialística, e é possível perceber em *Leite Derramado* o imbricamento de tais memórias, pois o velho narrador re-vive

experiências profundas e as transmite para outras pessoas, por meio de um diálogo, o qual envolve um jogo, uma articulação entre duas memórias, uma que é trabalho e outra que é sonho.

A narrativa empreendida por Eulálio, narrador-personagem, tem origem em sua memória-trabalho. Há, pois, um esforço consciente e atento em lembrar, recordar fatos ocorridos no passado. No entanto, essa rememoração laboriosa é, ao mesmo tempo, atravessada pela memória-sonho, a qual imprime na memória-trabalho a marca do desejo vindo de um momento presente, que ressignifica e transforma o vivido em algo que ainda não aconteceu, (des)construindo a sua história.

(21) Mas agora, no momento em que o órgão dava a introdução para o ofertório, bati sem querer os olhos nela, desviei, voltei a mirá-la e não pude mais largar. Porque assim suspensa e de cabelos presos, mais intensamente era ela em seu balanço guardado, seu tumulto interior, seus gestos e risos por dentro, para sempre, ai. Então, não sei como, em plena igreja me deu vontade de conhecer sua quentura. Imaginei abraçá-la de surpresa, para ela pulsar e se debater contra meu peito, seria como abafar nas mãos o passarinho que capturei na infância. Estava eu com essas fantasias profanas, quando minha mãe me tomou pelo braço para a comunhão. Hesitei, remanchei um pouco, não me sentia digno do sacramento, mas recusá-lo seria um desacato. Com certo medo do inferno, fui afinal me ajoelhar ao pé do altar e cerrei os olhos para receber a hóstia sagrada. **Quando os reabri, Matilde se virava para mim e sorria, sentada ao órgão que não era mais um órgão, era o piano de cauda da minha mãe. Tinha os cabelos molhados sobre as costas nuas, mas acho que agora já entrei no sonho** (BUARQUE, 2009, p. 21, grifo nosso).

O fragmento (21) acima revela não só o esforço atento e consciente de coisas vividas, mas também uma alteração no curso da memória-trabalho (trecho em negrito), expressando inconscientemente seus desejos mais íntimos, mais profundos. O cenário da memória-sonho de Eulálio parece não ser mais a igreja, não é lá que Matilde está. Parece-nos que os personagens sofreram um deslocamento relacionado ao tempo e ao espaço, não é mais o passado, mas o presente que projeta uma ação futura. Segundo Pajeú (2010, p. 83), “é justamente através do passado que construímos o presente, e por intermédio do presente projetamos uma memória de futuro”. O processo interior passado-presente-futuro é vivido e reconhecido pelo próprio narrador-personagem:

(22) É esquisito ter lembranças de coisas que ainda não aconteceram, acabo de lembrar que Matilde vai sumir para sempre (BUARQUE, 2009, p. 117).

(23) [...] nem tudo o que digo se escreve, você sabe que sou dado a devaneios [...] (BUARQUE, 2009, p. 136).

(24) Na velhice a gente dá para repetir casos antigos, porém jamais com a mesma precisão, porque cada lembrança já é um arremedo de lembrança anterior (BUARQUE, 2009, p. 136).

Eulálio nos dá pistas de que suas memórias vêm atualizadas, porque não se trata de uma mera repetição do passado. Como ele mesmo diz, “cada lembrança já é arremedo de lembrança anterior” (porque a lembrança não reproduz o que foi); “você sabe que sou dado a devaneios”. São os efeitos de memória que agem e vão ressignificando o corpo na escrita, isto é, são as lembranças, os lapsos, os esquecimentos, as rupturas, as repetições que (des)constroem o vivido. E esses efeitos de memória fazem parte do processo, do jogo entre memória-sonho e memória-trabalho:

(25) [...] tenho vaga lembrança de tal assunto. Mas lembrança de velho não é confiável [...] (BUARQUE, 2009, p. 38).

(26) Minha cabeça às vezes fica meio embolada. É uma tremenda barafunda [...] (BUARQUE, 2009, p. 39).

(27) Mamãe amava o silêncio, e para o ressaltar, em breve voltou ao piano e retomou sua valsa muda. Mas quando o relógio deu dez horas, fechou a tampa com estrondo, chamou o mordomo com um sininho e mandou servir o jantar. **Matilde levantou-se num pulo, como era do seu jeito, e postou-se na minha frente para ser admirada, o vestido areia sobre o sol estampado em sua pele.** Então pode ser que eu a tenha despido com os olhos, como se dizia, porém neste momento a memória me prega uma peça. **Dispo Matilde com os olhos, mas ao invés de vê-la nua, vejo o vestido sem o corpo dela.** Vejo-me a cheirar o vestido, a alisá-lo por fora e por dentro, a agitá-lo para ver o caimento de seda, vou levá-lo. Em troca de seiscentos mil-réis, recebo o embrulho de umas mãos velhas, cheias de pintas, e acho que era aí que eu queria chegar. [...] **Somente hoje, oitenta anos passados, como um alarme na memória, como se fosse azul-celeste a cor de uma tragédia, reconheço na mulher o vestido rodado que meu pai comprou na véspera.** É o próprio, não há dúvida, eu poderia identificá-lo pelo avesso, meu pai o tinha alisado por fora e por dentro, frente e verso, assim como a mulher o alisa **agora** de cima para baixo. E é quando o marido de relance olha para ela, que sorri para o meu pai, que olha para ela, que olha o marido, que olha meu pai, que olha o pianista cego, e ela ajeita os cabelos. É decerto uma cena crucial, mas que naquela noite negligenciei, até porque papai não era dado a mulheres de cabelos castanhos. Saí da sala fui beliscar alguma coisa no bufê, **e a minha cabeça agora fraquejou, onde é que eu estava mesmo?** (BUARQUE, 2009, p. 86-87-88, grifos nossos).

Esses fragmentos (25), (26) e (27) são exemplares, pois revelam que os efeitos de memória não se dão ao acaso ou à toa. Por que lembramos vagamente de alguns acontecimentos e de outros lembramos como se fosse hoje? Por que esquecemos totalmente? Por que modificamos as lembranças a cada vez que elas vêm à tona? A memória é mesmo uma barafunda. São lembranças que puxam lembranças.

Gostaríamos de destacar a representatividade do último fragmento (27), em que, mais uma vez, presenciamos o jogo entre as memórias trabalho e sonho. Eulálio rememora um jantar na casa de sua mãe, onde esteve presente com sua esposa Matilde. Essa memória-trabalho é transformada pelo imaginário do velho narrador, que fantasia de forma poética, metaforiza imagens do vestido de sua esposa: “vestido areia sobre o sol estampado em sua pele” – pois Matilde, para ele, era radiante como o sol e tinha a pele bronzeada porque gostava de ir à praia. O vestido areia alude não só à beleza de sua esposa, posta em destaque, mas alude principalmente às memórias, que, assim como a areia, são inúmeras e estão sempre em processo de construção-(des-re)construção, numa cadeia ininterrupta. O interessante é que essa memória-sonho, ao mesmo tempo em que transforma, recupera um acontecimento negligenciado no passado: “Somente hoje, oitenta anos passados, como um alarme na memória, como se fosse azul-celeste a cor de uma tragédia, reconheço na mulher o vestido rodado que meu pai comprou na véspera”. Essa recuperação do passado está intimamente relacionada ao assassinato de seu pai, encontrado morto em um motel, acompanhado pela mulher do vestido.

Para as repetições das memórias de Eulálio, ele mesmo parece justificar:

(28) Se com a idade a gente dá para repetir casos antigos, palavra por palavra, não é por cansaço da alma, é por esmero. É para si próprio que um velho repete sempre a mesma história, como se assim tirasse cópias dela, para a hipótese dela se extraviar (BUARQUE, 2009, p. 96).

As repetições evitam o esquecimento e sustentam os fatos ocorridos em sua vida, dando segurança ao narrador. Afinal, são suas memórias. As lembranças, sejam elas repetições, devaneios ou não, falam de algo que aconteceu para ele, e isso basta. O velho narrador repete sim a mesma história, porque sua memória

[...] está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e repentinas revitalizações (NORA, 1993, p. 9).

Nesse sentido, a memória opõe-se à história, já que não representa o passado, não emerge de uma operação intelectual, nem tem característica universal de pertencimento. A memória também não é linear e datada como a história, ela possui tempo e ordem próprios de um fluxo de consciência.

Em *Leite Derramado* não encontramos uma ordem cronológica para os fatos, mas um fluxo de consciência do narrador-personagem, até porque a memória não é linear. Ela aparece em “flashes” e eles iluminam o que significou:

(29) A memória é deveras um pandemônio, mas está tudo lá dentro, depois de fuçar um pouco o dono é capaz de encontrar todas as coisas. Não pode é alguém de fora se intrometer, como a empregada que remove a papelada para espanar o escritório. Ou como a filha que pretende dispor minha memória na ordem dela, cronológica, alfabética, ou por assunto (BUARQUE, 2009, p. 41).

Para o velho narrador a memória é um pandemônio, uma confusão de informações, uma balbúrdia. No entanto, a metáfora do pandemônio filia-se a uma rede semântica própria de quem rememora, re-vive, re-cria situações do passado. É essa aparente desorganização ou desordem dos fatos que transmite ao leitor a imagem de um texto memorialístico. As memórias de Eulálio não se relacionam com a cientificidade histórica, apesar de, em alguns momentos, aludir a uma época, a um contexto socioeconômico brasileiro, cujo objetivo é apresentar sua ascendência e descendência, sua linhagem portuguesa, imperial, republicana, e atual:

(30) Meu avô foi um figurão do Império, grão-maçom e abolicionista radical, queria mandar todos os pretos brasileiros de volta para a África, mas não deu certo. Seus próprios escravos, depois de alforriados, escolheram permanecer nas propriedades dele. Possuía cacauais na Bahia, cafezais em São Paulo, fez fortuna, morreu no exílio e está enterrado no cemitério familiar da fazenda na raiz da serra, com capela abençoada pelo cardeal arcebispo do Rio de Janeiro (BUARQUE, 2009, p. 15-16).

(31) Ninguém vai querer saber se porventura meu trisavô desembarcou no Brasil com a corte portuguesa. De nada adianta me gabar de ele ter sido confidente de dona Maria Louca, se aqui ninguém faz ideia de quem foi essa rainha (BUARQUE, 2009, p. 50).

(32) Eu queria dizer que meu avô foi comensal de dom Pedro II, trocou correspondência com a rainha Vitória [...] (BUARQUE, 2009, p. 51).

(33) Saiba o doutor que meu pai foi um republicano de primeira hora, íntimo de presidentes, sua morte brutal foi divulgada até em jornais da Europa, onde desfrutava imenso prestígio e intermediava comércio de café (BUARQUE, 2009,



p.52).

(34) Eulálio Montenegro d'Assumpção, 16 de junho de 1907, viúvo. Pai, Eulálio Ribas de d'Assumpção, como aquela rua atrás da estação do metrô. Se bem que durante dois anos ele foi uma praça arborizada no centro da cidade, depois os liberais tomaram o poder e trocaram seu nome pelo de um caudilho gaúcho. A senhora já deve ter lido que em 1930 os gaúchos invadiram a capital, amarraram seus cavalos no obelisco e jogaram nossas tradições no lixo. Tempos mais tarde um prefeito esclarecido reabilitou meu pai, dando seu nome a um túnel. Mas vieram os militares e destruíram papai pela segunda vez, rebatizaram o túnel com o nome de um tenente que perdeu a perna. Enfim, com o advento da democracia, um vereador ecologista não sei por que cargas-d'água conferiu a meu pai aquela rua sem saída. Meu avô também é uma travessa, lá para os lados das docas. E pelo meu lado materno, o Rio de Janeiro parece uma árvore genealógica, se duvidar mande um moleque comprar um mapa da cidade. Estes são meus dados pessoais, caso a senhora se interesse em atualizar o cadastro. O resto são bagatelas de que não me ocupo, aliás não pedi para estar aqui, quem me internou foi a minha filha. Convênio médico não é assunto meu, e se não estiver quite, por favor dirija-se a dona Maria Eulália. Para efeito de contabilidade, quem paga minhas despesas é o meu tataraneto, Eulálio d'Assumpção Palumba Neto. E se fizer questão de saber de onde procedem seus rendimentos, eu lhe afirmo que não tenho a menor ideia. Sou muito grato ao garotão, mas para ganhar milhões sem instrução alguma, deve ser artista de cinema ou coisa pior, pode escrever aí (BUARQUE, 2009, p. 77-78).

É possível observar nos fragmentos (30), (31), (32), (33) e (34) que a memória-trabalho de Eulálio é capaz de retratar o coletivo do qual fez parte. É no seio familiar que busca reconstituir suas origens. Ser um legítimo Assumpção para ele tem um peso, esse nome denota importância social, tradição, nobreza. Por isso, é com orgulho que o narrador-personagem nos apresenta seus antepassados, mas é também com certo “descomprometimento” que nos apresenta o tataraneto, um garotão que representa o Rio de Janeiro atual, e este já é fruto da fase decadente dos Assumpção:

(35) É como se dizia antigamente, **pai rico, filho nobre, neto pobre**. O neto pobre calhou de estar na sua barriga, Eulálio d'Assumpção Palumba, o garotão por nós criado, que cresceu rebelde com toda a razão. Já maduro entrou nos eixos, mas você deve lembrar quando ele meteu na cabeça de ser comunista. Agora imagine o que sua avó diria, neta casada com filho de imigrante e bisneto comunista da linha chinesa. Esse seu filho engravidou outra comunista, que teve um filho na cadeia e morreu. Você diz que ele próprio morreu nas mãos da polícia, e com efeito tenho vaga lembrança de tal assunto. Mas lembrança de velho não é confiável, e agora estou seguro de ter visto o garotão Eulálio ainda outro dia, forte toda a vida. Ele até me deu outra caixa de charutos, mas que besteira a minha, o que morreu era outro Eulálio, o que parecia o Amerigo Palumba mais magro. O Eulálio magro é que virou comunista, porque já nasceu na cadeia e dizem que teve um desmame precoce.

Daí fumava maconha, batia nas professoras, foi expulso de todas as escolas. Mas mesmo semianalfabeto e piromaniaco, arranhou trabalho e prosperou, outro dia me deu uma caixa de charutos (BUARQUE, 2009, p. 38-39, grifo nosso).

O provérbio utilizado pelo narrador traduz muito bem a saga de sua família decadente, “pai rico, filho nobre, neto pobre”. No entanto, resta-lhe ainda o peso do nome e sobrenome:

(36) O **Eulálio** do meu tetravô português, passando por trisavô, bisavô, avô e pai, **para mim era menos um nome do que um eco** (BUARQUE, 2009, p. 31, grifos nossos).

(37) E não se esqueça que meu nome de família é Assumpção, e não Assunção, como em geral se escreve, como é capaz de constar até aí no prontuário. Assunção na forma mais popular, foi o sobrenome que aquele escravo Balbino adotou, como a pedir licença para entrar na família sem sapatos (BUARQUE, 2009, p. 18).

(38) A Faculdade de Direito estava fora de cogitação, eu mal punha os pés lá dentro, mas o emprego, consegui de imediato. O pai de Matilde me recebeu com simpatia extrema, me garantiu que o filho do senador Eulálio d’Assunção teria cadeira cativa em seu gabinete, ficou até de apressar minha filiação ao partido (BUARQUE, 2009, p. 71).

Em *Leite Derramado* o nome do narrador-personagem põe em circulação uma relação semântica com a tessitura memorialística, pois não se trata apenas de nomear um personagem, mas de dar-lhe acabamento, plausibilidade.

O texto memorialístico em tela é constituído de partes que sustentam o todo da narrativa, isto é, a história do velho narrador. Essa relação todo/parte, parte/todo também pode ser percebida através do nome Eulálio Assumpção. Esse nome constitui o todo do nome da personagem, pela condensação de nome e sobrenome. O sobrenome Assumpção evidencia o legado da família, expressa a origem, a posição social, enfim, classifica o ser na sociedade. Já o nome Eulálio, apesar de ser considerado pelo próprio narrador como um eco, como algo que ressoa e perdura ao longo do tempo, traz a marca da individualidade: Eu + -lácio. A cada Eulálio existente na família há um “eu” particular, específico, próprio.

Eulálio é um nome de origem grega e significa *bom orador*<sup>8</sup>, e Assumpção (forma arcaica de Assunção) é um sobrenome português e tem origem religiosa<sup>9</sup>. Se pensarmos no contexto da obra, Eulálio é realmente um “bom orador”, não no sentido de orar, fazer orações, porque a sua oratória é o próprio discurso que se instaura na narrativa. Contudo, não se trata de negar a ligação entre o nome e a igreja, considerando que em alguns momentos Eulálio evidencia sua estreita relação com ela e os rituais do catolicismo. Vejamos:

(39) E foi como um choque elétrico quando mamãe tocou meu cotovelo, me convocando para a comunhão. Mas assim que me levantei, me atirei de volta ao genuflexório, prevenindo um vexame. [...] Quando consegui me safar em parte do embarço, cabisbaixo acompanhei mamãe ao altar-mor, e comunguei ciente de cometer um sacrilégio pelo qual seria em breve punido (BUARQUE, 2009, p. 30-31).

(40) E se houver algum padre por perto, mande-o vir me confessar, pois vivo em pecado desde o dia que conheci minha mulher. Não sei se já lhe contei como pecava em pensamento até dentro da igreja, no tempo em que ainda ia à missa, mas sou batizado e tenho direito à extrema-unção (BUARQUE, 2009, p. 163).

Para Oliveira (2003, p. 65), “O nome é sem dúvida, marca maior de nossa individualidade”. Ao ser nomeado Eulálio Assumpção, ele ganha identidade e traz consigo a ressonância da tradição, da memória familiar, pois, ainda segundo Oliveira, “O nome é a memória do ser, de sua existência”.

É pelo sobrenome que o velho narrador se apresenta, haja vista que o sobrenome Assumpção carrega toda uma carga semântica relacionada às suas origens de fidalgo. O peso do nome da família Assumpção deixou aberta todas as portas para o velho Eulálio, não era necessário nenhum esforço para ser reconhecido ou ocupar um cargo, enquanto houvesse dinheiro, poder:

(41) Já eu sabia que as portas estavam apenas encostadas, meu pai passara por elas outras vezes. Por ser um jovem inexperiente, como o francês me julgava, talvez amanhã eu me visse eventualmente perdido num labirinto de setecentas portas. Mas eu não tinha dúvida de que, para mim, a porta certa se abriria sozinha. De trás dela, me chamaria pelo nome justamente a pessoa que eu procurava (BUARQUE, 2009,

---

<sup>8</sup>EULÁLIO. In: DICIONÁRIO de Nomes Próprios. Disponível em: <http://www.dicionariodenomesproprios.com.br>. Acesso em: 10 jul. 2011.

<sup>9</sup>ASSUMPÇÃO. In: DICIONÁRIO de Sobrenomes. Disponível em: [www.benzisobrenomes.com/nomes/princ.html](http://www.benzisobrenomes.com/nomes/princ.html). Acesso em: 18 jul. 2011.

p. 43).

(42) Em instituições tradicionais, meu nome abre portas [...] (BUARQUE, 2009, p. 120).

O termo *assumpção* vem do latim *assumptio*, *-onis*, recebimento e é o mesmo que *assunção* (ato de assumir; elevação). No entanto, percebe-se que para o narrador-personagem *assumpção* não é sinônimo de *assunção*, visto que não se trata de assumir um cargo ou um posto, não se trata de uma promoção. Para Eulálio, ninguém é promovido a *Assumpção*, apenas se nasce. É o caso do negro Balbino, a quem foi atribuído o sobrenome *Assunção*, sem o [p], já que sua identidade não era legítima. A retirada do [p] alude a uma classe social inferior – “a dos sem sapatos”: “*Assunção*, na forma assim mais popular, foi o sobrenome que aquele escravo Balbino adotou, como a pedir licença para entrar na família sem sapatos” (BUARQUE, 2009 p. 18). Talvez hoje Eulálio devesse se chamar *Assunção*, porque o seu padrão de vida não é mais o mesmo, não prima por privilégios sociais, ele agora pertence a uma classe social inferior e tem consciência disso:

(43) Estou neste hospital infecto, e aí não vai intenção de ofender os presentes. Não sei quem são vocês, não conheço seus nomes, mal posso virar o pescoço para ver que cara têm. Ouço suas vozes, e posso deduzir que são pessoas do povo, sem grandes luzes, mas minha linhagem não me faz melhor que ninguém. Aqui não gozo de privilégios, grito de dor e não me dão meus opiáceos, dormimos todos em camas rangedoras. Seria até cômico, eu aqui, todo cagado nas fraldas, dizer a vocês que tive berço. Ninguém vai querer saber se porventura meu trisavô desembarcou no Brasil com a corte portuguesa [...] Hoje sou da escória igual a de vocês [...] (BUARQUE, 2009, p. 50).

Como vimos no trecho (43), a representatividade do nome do velho narrador alude à sua memória-trabalho, ao lugar de onde fala, projeta sua enunciação, ao grupo social de que fez parte e ao que pertence atualmente. O Eulálio *Assumpção* de hoje, apesar de saber que não prima por privilégios, é, inúmeras vezes, deslocado da margem para o centro por meio da memória-sonho:

(44) Se hoje enfrento privações, em breve viverei à larga, são contingências de quem costuma lidar com grandes somas. Ontem mesmo falei com meus advogados, e finalmente está para sair o ressarcimento pela desapropriação da minha fazenda na raiz da serra (BUARQUE, 2009, p. 79).

O imbricamento que se estabelece entre essas memórias, trabalho e sonho, está relacionado à questão do espaço. O centro comporta a riqueza, o luxo, o poder; a margem comporta a privação, a falta de recursos, a ausência de todo o cenário que constitui o que há de mais significativo em sua memória, em sua lembrança viva. Para Halbwachs (2006, p. 189),

[...] é justamente a imagem do espaço que, em função de sua estabilidade, nos dá a ilusão de não mudar pelo tempo afora e encontrar o passado no presente – mas é somente assim que podemos definir a memória e somente o espaço é estável o bastante para durar sem envelhecer e sem perder nenhuma de suas partes.

A reflexão de Halbwachs leva-nos a pensar em Eulálio e na sua decadência: a perda dos títulos que a família ostentava, do peso do sobrenome, dos imóveis (o chalé de Copacabana, o casarão de Botafogo, a fazenda da raiz da serra) tão representativos para ele. Os lugares, os espaços já não são os mesmos. Para o narrador é difícil aceitar as mudanças, pois esses espaços só desaparecerão de fato quando ele se for: “Quando eu morrer, meu chalé cairá comigo, para dar lugar a mais um edifício de apartamentos” (BUARQUE, 2009, p. 49).

Ao longo da narrativa, percebemos que o velho memorialista busca o equilíbrio entre os lugares do passado e as novas condições em que se encontra. E é o jogo entre memória-trabalho e memória-sonho que possibilita esse equilíbrio, pois é por meio do trabalho das memórias que se teletransporta para lugares do passado e vivencia um presente-futuro sustentado pelo tempo da memória.

### 3. Considerações finais

*Caminhos... traçamos alguns. Nem todos  
puderam, todavia, ser trilhados com  
segurança, pois as escolhas que fizemos  
revelaram-nos paisagens surpreendentes.*  
(Maria Lília Simões de Oliveira)

A epígrafe de Oliveira (2003) é reveladora de qualquer processo de pesquisa, em que o sujeito-pesquisador traça caminhos, afirma/nega, confirma/refuta hipóteses, ao perceber paisagens que, num primeiro momento, não foram vistas. Esse foi justamente o processo que se instaurou ao longo de nosso trabalho. Planejamos os caminhos a ser percorridos, mas fomos constantemente surpreendidas pelo movimento linguageiro da obra, *Leite Derramado*, corpus de nossa investigação e análise.

Do passeio pela obra de Chico Buarque, persistiu-nos a convicção de que *Leite Derramado* trata-se de um romance memorialístico, que se constitui a partir da articulação entre os gêneros oral (o contar para a enfermeira) e escrito (o registro, o arquivamento das memórias oralizadas), os quais dão origem ao processo de absorção, transformação, (des)construção do lembrado, apresentando uma configuração textual que procura perfazer os caminhos de uma memória viva, por isso as idas-e-vindas, os lapsos, os esquecimentos, os intervalos, as retomadas, as repetições integrais e parciais do lembrado. A busca incessante do velho narrador consiste no desejo de escrita, de “corporificação” de suas memórias, vencendo a névoa do esquecimento, substituindo-a pela névoa do sonho.

Esse desejo de escrita memorialística trouxe para a tessitura da obra os trabalhos da memória do narrador-personagem: o imbricamento entre a memória-trabalho e a memória-sonho. A memória, portanto, revela-se a estratégia maior da obra. Ela impõe ao narrador-personagem a ilusão de uma autonomia do ato de lembrar, ou seja, o sujeito reminescente vive a refazer o passado, cosendo-o com os mesmos fios discursivos e, ao mesmo tempo, tece as experiências pretéritas com percepções do presente, ou futuras, trazendo para a escrita projeções incertas, verdades nada dogmáticas. Com isso, o velho ao invés de escrever suas memórias, acaba sendo escrito por elas. Por fim, a memória social/individual tecida pelo velho-narrador recupera lugares da experiência factual, onde o ser humano busca a construção de si, bem como engendra experiências ficcionais, possibilitando o encontro dialógico entre polos opostos e o movimento alusivo todo/parte e parte/todo.

### Referências bibliográficas

ASSUMPÇÃO. In: **DICIONÁRIO de Sobrenomes**. Disponível em: [www.benzisobrenomes.com/nomes/princ.html](http://www.benzisobrenomes.com/nomes/princ.html). Acesso em: 18 jul. 2016.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUARQUE, C. **Leite Derramado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CALVINO, I. Rapidez. In: **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Trad. Ivo Barroso. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. Cap. 2, p. 43-67.

CHAUÍ, M. Os trabalhos da memória. In: BOSI, E. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. 6. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 17-33.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

EULÁLIO. In: **DICIONÁRIO de Nomes Próprios**. Disponível em: <http://www.dicionariodenomesproprios.com.br>. Acesso em: 10 jul. 2016.

Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso – GEGe. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

HALBWACHS, M. **Memória coletiva**. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LEMINSKI, P. **Caprichos & Relaxos**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MADFES, I. **Acerca de La Alteridad**. Análisis de Discurso en perspectiva de enunciación. Fundación de Cultura Universitaria: Universidad de La República. Uruguay. [s.d].

MAINGUENEAU, D. O monólogo interior. In: **Elementos de lingüística para o texto literário**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Cap. 5, p. 126-131.

NAGAI, E. E. A perspectiva sócio-dialógica de Bakhtin: memória, linguagem e atualidade. In.: MIOTELLO, V. (Org.). **Fios ideológicos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 161-173.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. In: **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, M. L. S. de. **A língua e o discurso da memória em Bartolomeu Campos de Queirós**. Belo Horizonte: Miguilim, 2003.

PLATÃO. **Fedro**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ROSSI, P. **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios da história das ideias. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: UNESP, 2010.

SARAMAGO, J. O autor como narrador. **Cult** – Revista Brasileira de Literatura. São Paulo: Lemos Editorial, nº 17, dez. 1998.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.



TORGA, V. L. M. **O movimento de sentido da alusão**: uma estratégia textual de leitura do livro “Ler, escrever e fazer conta de cabeça”, de Bartolomeu Campos Queirós. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2001.

TORGA, V. L. M. **O Risco do Bordado de Autran Dourado** - A Alusão nos Gêneros Textuais: o Romance e a Tese. Tese (Doutorado em Letras: Linguística). Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2006.

TORGA, V. L. M. “Aludir é melhor que nomear”: a leitura e a alusão no texto literário. In. Revista **A Cor das Letras** – UEFS, n. 8, 2007. 193-204.

Artigo recebido em: 13.01.2017

Artigo aprovado em: 22.03.2017

## Elementos para uma abordagem das dimensões esquemática e emergente do discurso<sup>1</sup>

### Elements for an approach to the schematic and emergent dimensions of discourse

Gustavo Ximenes Cunha\*

---

**RESUMO:** Este artigo apresenta apontamentos para uma abordagem que situe, em um quadro teórico unificado, as noções de gêneros do discurso, contexto, tipos de discurso e sequências discursivas. Adotando uma perspectiva sócio interacionista dos estudos da linguagem e buscando contribuições do Modelo de Análise Modular do Discurso, partimos da hipótese de que, ao longo de uma interação, duas ordens de restrições regulam a maneira como os interactantes elaboram suas produções discursivas. A primeira é de ordem esquemática e diz respeito às expectativas de natureza sócio-histórica que nos fazem saber como agir por meio da linguagem. A segunda ordem de restrições é emergente e corresponde aos parâmetros contextuais que exercem papel sobre as ações languageiras de fato realizadas. Tomando como base empírica de nossa exposição o tipo narrativo do gênero reportagem e a forma como esse tipo se manifesta em uma sequência narrativa específica, buscamos mostrar que, no curso de uma interação, as dimensões esquemática e emergente do discurso são constante e dinamicamente confrontadas pelos interactantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros do discurso. Contexto. Tipos de discurso. Sequências discursivas.

---

**ABSTRACT:** This article aims to situate, in a theoretical framework, these notions: discourse genres, context, types of discourse and discursive sequences. The paper adopts a socio-interactionist perspective of language studies and seeks contributions from the Modular Approach to Discourse Analysis. We start from the hypothesis that, throughout an interaction, two orders of restrictions regulate the way in which the interactants elaborate their discursive productions. The first has a schematic nature and concerns the expectations of socio-historical order that inform how we should act through language. The second order of constraints is emergent and corresponds to the contextual parameters that influence the linguistic actions performed. We take as the empirical basis of our exposition the narrative type of the reporting genre and how this type occurs in a specific narrative sequence. Studying this type, we show that, in the course of an interaction, the schematic and emergent dimensions of discourse are constantly and dynamically confronted by the interlocutors.

**KEYWORDS:** Discourse genres. Context. Types of discourse. Discursive sequences.

---

---

<sup>1</sup> Este trabalho sintetiza e reformula parte dos resultados expostos em Cunha (2013). A realização da pesquisa contou com apoio do CNPq.

\* Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da UFMG.

## 1. Introdução

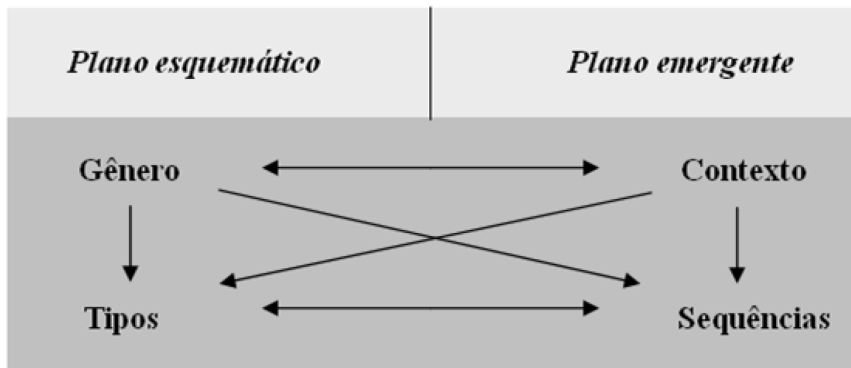
Este artigo, que condensa os resultados da pesquisa detalhadamente exposta em Cunha (2013), apresenta apontamentos para uma abordagem que situe, umas em relação às outras e em um mesmo quadro teórico, as noções de gêneros do discurso, contexto, tipos de discurso e sequências discursivas. Por se tratar de noções que buscam apreender aspectos complexos envolvidos na produção e na compreensão de discursos orais e escritos e das quais diferentes abordagens têm se apropriado nas últimas décadas, consideramos pertinente (re)pensar o papel dessas noções num quadro teórico unificado. Conscientes dos debates teóricos e metodológicos e das flutuações terminológicas que cercam essas noções (cf. MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005), nosso trabalho consiste menos em propor novas definições para as noções mencionadas e mais em articular essas noções, concebendo-as como componentes essenciais das dimensões esquemática e emergente do discurso.

Como será exposto ao longo deste artigo, partimos da hipótese de que, no curso de uma interação, os interactantes elaboram suas produções discursivas submetidos a duas ordens de restrições. A primeira (esquemática) diz respeito às expectativas de natureza sócio-histórica que nos fazem saber como agir por meio da linguagem. A segunda ordem de restrições (emergente) corresponde aos parâmetros do contexto em que a interação efetivamente ocorre e que exercem papel sobre as ações linguageiras efetivamente realizadas. Buscando compreender como a interação se desenvolve sob o impacto dessas duas formas de restrições, esta proposta concebe, de um lado, os gêneros do discurso e os tipos de discurso como noções propícias ao estudo da dimensão esquemática do discurso e, de outro, o contexto e a sequências discursivas como noções propícias ao estudo de sua dimensão emergente.

Nossa proposta consiste, assim, em buscar uma alternativa tanto para abordagens essencialmente deterministas, que concebem os gêneros e os tipos de discurso como planos rígidos de ação e construção do discurso, quanto para abordagens focadas nas ações efetivamente realizadas pelos interactantes, para quais o contexto e a produção de sequências discursivas particulares são fenômenos pouco regulados por expectativas de natureza sócio-histórica (cf. FILLIETTAZ, 2003). Tanto em uma vertente quanto em outra, os pesquisadores encontram impasses que, do nosso ponto de vista, apenas uma abordagem que articule de modo dialético essas duas dimensões podem resolver. Vale esclarecer que nossa proposta se insere na vertente sócio interacionista dos estudos da linguagem, beneficiando-se, sobretudo, de proposições teóricas desenvolvidas pelo Modelo de Análise Modular do Discurso (ROULET;

FILLIETTAZ; GROBET, 2001)<sup>2</sup>. Para orientar a discussão, partiremos do seguinte esquema que, em linhas gerais, sintetiza nossa proposta.

Figura 1 — Esquema das relações entre as dimensões esquemática e emergente.



Fonte: Cunha (2013, p. 148).

Como exposto no esquema, um tipo (narração, descrição, argumentação) deve ser entendido como um conjunto de expectativas sobre como tipicamente se narra, descreve, argumenta em determinado gênero, que, por sua vez, deve ser entendido como um conjunto de expectativas sobre como tipicamente se age por meio da linguagem em determinada situação. Esse par de noções (gêneros e tipos) diz respeito a recursos esquemáticos que orientam (e não determinam) nossas ações (CUNHA, 2013).

Mas a produção de uma dada sequência discursiva, entendida esta como a atualização das expectativas relativas ao tipo em um segmento de uma produção discursiva (FILLIETTAZ, 1999), ocorre em função de um contexto particular, que obriga o agente responsável por sua elaboração a passar suas expectativas sobre o gênero e seus tipos por processos constantes de acomodação contextual. Nesse sentido, a composição de uma sequência particular resulta de um confronto entre as expectativas genéricas e os parâmetros contextuais, sendo a atualização de um tipo de discurso dependente da relação interpessoal que os interactantes estabelecem em contexto (CUNHA, 2013). Dessa forma, defendemos ser impossível estabelecer uma oposição rígida entre os planos esquemático e emergente das produções discursivas, o que, no esquema, é representado pelas setas duplas.

<sup>2</sup> Apresentações detalhadas do Modelo de Análise Modular do Discurso encontram-se em Roulet (1999), Roulet, Fillietaz, Grobet (2001), Marinho (2004). Para uma apresentação ampla da abordagem interacionista nos estudos da linguagem, cf. Kerbrat-Orecchioni (1992, cap. 1).

Este artigo, que consiste em uma exposição dessa proposta, aborda, num primeiro momento, a dimensão esquemática do discurso, definindo as noções de gêneros do discurso e tipos de discurso e mostrando, com base no tipo narrativo da reportagem, que as noções de gênero e tipo são fortemente imbricadas. Em seguida, trata da dimensão emergente do discurso, definindo o contexto e mostrando como a produção de uma sequência narrativa extraída de uma reportagem resulta do confronto mencionado entre os planos ou dimensões esquemática e emergente do discurso.

## **2. A dimensão esquemática do discurso: gêneros do discurso e tipos de discurso**

Neste item, que retoma, em grandes linhas, a argumentação exposta em Cunha (2013, 2015), procuramos definir a dimensão esquemática do discurso, apontando as relações entre as noções de gêneros do discurso e tipos de discurso. Por dimensão esquemática, entendemos o conjunto de expectativas de natureza referencial que orientam nossas ações languageiras e não languageiras. Baseando-nos em Filliettaz (2000), consideramos que gêneros e tipos constituem parte dessas expectativas de natureza referencial que orientam nossas ações languageiras.

Como observa Cunha (2013), tornou-se consensual, nos estudos da linguagem, a hipótese de que os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis de enunciados sócio historicamente constituídos (BAKHTIN, 2003), ao passo que os tipos de discurso são sequências com características linguísticas e/ou discursivas bem definidas, que entram na composição de exemplares de todos os gêneros.

Como decorrência dessa hipótese geral, os gêneros (notícia, poema, romance, canção, bula de remédio, reportagem, debate etc.) são concebidos como entidades que surgem e se constituem atreladas às necessidades históricas e sociais e que, por isso, dizem respeito a “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Por seu turno, os tipos (narração, descrição, argumentação, explicação, injunção), concebidos como sequências com características linguísticas e/ou referenciais típicas e bem conhecidas, corresponderiam a entidades universais, transversais em relação aos gêneros e pouco dinâmicas, que, por isso mesmo, apresentariam, em maior ou em menor grau, as mesmas propriedades em quaisquer produções discursivas (CUNHA, 2013, 2015).

Porém, não se argumenta da mesma maneira em um artigo de opinião, em uma entrevista de emprego e em uma reunião de condomínio, assim como a narrativa presente nas notícias de

hoje é diferente da narrativa presente nas notícias do início do século XX (PESSOA, 2007). Essas diferenças parecem se dever menos à vontade do produtor do discurso de elaborar uma sequência mais ou menos semelhante a um tipo argumentativo ou narrativo universalmente compartilhado e mais a um processo sócio-histórico que leva o agente a saber que há maneiras típicas de argumentar e narrar em cada gênero.

Ao reduzir o problema das diferenças entre as sequências pertencentes a exemplares de gêneros diversos a uma questão de maior ou menor semelhança com um tipo abstrato, as abordagens para as quais essas noções são relevantes deixam à margem o problema de como o gênero influencia a constituição dos tipos sequenciais que participam de sua composição. Quando a questão da influência do gênero sobre os tipos é abordada, faz-se referência apenas à dominância sequencial, ou seja, ao tipo de sequência (narrativo, descritivo, argumentativo) que predomina em um ou outro gênero ou à forma como as sequências tipicamente se articulam nas produções discursivas pertencentes a um gênero (CUNHA, 2013, 2015). Não se explicam, portanto, as diferenças que reconhecemos entre o modo típico de narrar, descrever ou argumentar em diferentes gêneros<sup>3</sup>.

Para superar a noção de tipo como uma sequência prototípica que se constituiria independentemente das práticas sociais, consideramos pertinente levantar a hipótese de que as noções de gênero e de tipo são de tal forma imbricadas que cada gênero possui tipos específicos (CUNHA, 2013). Para sustentar essa hipótese, apoiamos-nos em Filliettaz (2000, 2006), para quem as noções de gênero e tipo constituem recursos esquemáticos de natureza referencial.

Para o autor, os gêneros são o componente sócio-histórico das produções discursivas: “os discursos não emergem do nada e não fazem o objeto de uma (re)invenção perpétua, mas repousam sobre *gêneros* e modelos intertextuais sócio-historicamente constituídos” (FILLIETTAZ, 2006, p. 75). Nesse sentido, os gêneros dizem respeito a conhecimentos compartilhados pelos membros de uma coletividade, conhecimentos que atuam como os princípios que organizam uma atividade social. Em outros termos, os gêneros podem ser entendidos como representações esquemáticas socialmente partilhadas sobre as condições de produção dos discursos ou sobre o mundo em que o discurso se insere.

Nessa mesma perspectiva referencial, os tipos de discurso também fazem parte do componente sócio-histórico das produções discursivas e podem ser entendidos como uma

---

<sup>3</sup> Para uma crítica aprofundada sobre a ausência, nos estudos atuais do texto e do discurso, de uma discussão teórica acerca das relações entre gêneros e tipos, cf. Cunha (2013, 2015).

representação tipificada sobre como habitualmente é construída a narração, a descrição ou a argumentação em determinado gênero. Assim, os tipos se constituem em função do gênero do discurso em que são mobilizados.

Por exemplo, no gênero resenha acadêmica, o tipo argumentativo corresponde a uma representação sobre as propriedades referenciais típicas da argumentação nesse gênero e não em quaisquer gêneros. Seria, portanto, uma representação sobre a forma como os resenhistas habitualmente selecionam e articulam premissas, provas, teses, argumentos nas sequências argumentativas de resenhas, representação que não se assemelha ou se assemelha pouco ao tipo argumentativo da propaganda ou do bate-papo, por exemplo. Dessa forma, estudar um tipo de discurso implica não a definição do que seria a narração, a descrição ou a argumentação como entidades abstratas, descontextualizadas e transversais a todo e qualquer gênero, mas sim a análise de como determinado gênero impacta a constituição das representações referenciais que constituem a maneira como tipicamente se narra, argumenta ou descreve nesse gênero. Para ilustrar de maneira mais concreta as proposições feitas neste item, vamos propor no próximo uma definição do tipo narrativo do gênero reportagem.

### **3. Caracterização do tipo narrativo da reportagem<sup>4</sup>**

Coerentes com a proposta segundo a qual os tipos são noções subordinadas aos gêneros e não transversais em relação a eles, apresentaremos, primeiro, uma definição do gênero reportagem, para só em seguida definirmos seu tipo narrativo.

Entendidos os gêneros como representações esquemáticas socialmente partilhadas sobre as condições de produção dos discursos, a representação do gênero reportagem impressa deve se compor de algumas propriedades típicas do mundo em que as reportagens se inserem. Dessa forma, toda reportagem impressa materializa um diálogo entre duas instâncias, um autor e um leitor. Essas instâncias assumem, respectivamente, os status sociais institucionalmente definidos de jornalista e de cidadão. O status social do autor é o de jornalista, porque, segundo Charaudeau (2006, p. 73), no discurso midiático o jornalista “não é o único ator, mas constitui a figura mais importante”. Afinal, é a essa instância que se atribui a enunciação aparentemente homogênea do discurso midiático. Quanto ao leitor, seu status é o de cidadão, porque, como as questões e os acontecimentos abordados nas reportagens interessam à coletividade, o jornalista

---

<sup>4</sup> A caracterização exposta neste item reproduz de forma abreviada a pesquisa relatada em Cunha (2013, cap. 5, 2015).



se dirige a uma figura de leitor que considera que as instituições públicas e privadas devem estar a serviço da construção de uma sociedade (coletividade) democrática (WOLTON, 2004).

A participação desses agentes em uma dada atividade (produzir/ler uma reportagem) se justifica por meio de finalidades ou visadas específicas (CHARAUDEAU, 2004). Enquanto o jornalista busca informar e captar o leitor, satisfazendo suas exigências de credibilidade e de atualidade, o leitor busca informar-se, consumir um produto comercial e validar suas exigências de credibilidade e de atualidade (BURGER, 1999; CHARAUDEAU, 2006).

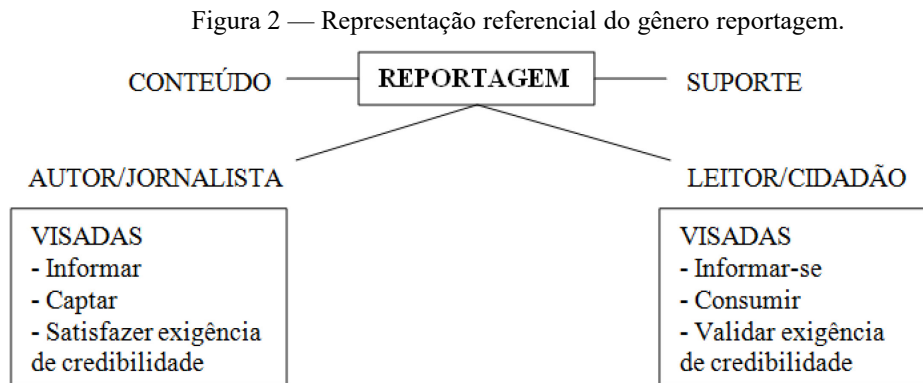
No caso do jornalista, que é quem produz o discurso, a busca por informar o leitor sobre fatos da atualidade leva-o a apresentar uma informação que seja importante o suficiente para merecer a atenção do leitor, ou seja, que chame a atenção do cidadão (status social), o qual espera, por meio do gênero reportagem, ser informado (alertado) sobre problemáticas atuais relativas ao espaço público (BURGER, 2004; CHARAUDEAU, 2006).

O jornalista precisa, ainda, satisfazer as exigências de credibilidade do leitor, legitimando os fatos por meio da apresentação de fontes, da avaliação de terceiros (especialistas, autoridades, documentos oficiais), de dados numéricos, do confronto de diferentes pontos de vista etc., para criar um efeito de objetividade.

Ao mesmo tempo, o jornalista precisa tentar captar o leitor na busca por garantir a fidelidade de um público consumidor, tendo em vista a concorrência comercial entre as empresas de comunicação (BURGER, 1999; GROSSE, 2001). Para atender a essa visada de captação, ele pode se valer de estratégias de espetacularização da informação, como ironias e avaliações feitas por si mesmo (CHARAUDEAU, 2006), de estratégias que auxiliem na compreensão do discurso, como títulos e subtítulos sumarizadores (VAN DIJK, 1992), ou ainda de estratégias que o ajudem a preservar a face do leitor, como ausência de ataques que possam ferir sua ética, suas crenças e seu comportamento (BURGER, 1999, 2002).

Na atividade que define a reportagem, realiza-se ainda uma seleção dos conteúdos comumente mobilizados pelos agentes. Esses conteúdos são mais ou menos estáveis e costumam ser indicados pelas diferentes rubricas ou cadernos de um jornal ou revista: política, cotidiano, esporte, cultura etc. E, tendo em vista o status de cidadão assumido pelo leitor, interessam não a indivíduos isolados, mas a parcelas mais amplas da população. Além disso, a veiculação de qualquer reportagem impressa está associada a um suporte, ou seja, a um local físico de fixação e circulação da produção discursiva (jornal, revista) (MARCUSCHI, 2003).

Esse conjunto de informações acerca do gênero reportagem pode ser visualizado nesta representação, que reformula a apresentada em Cunha (2015, p. 35).



Fonte: elaboração própria.

Tal como definida, essa representação genérica constitui o produto sócio-histórico de condutas sociais efetivas, que, por isso, formam um conjunto de conhecimentos com o qual é possível definir o gênero reportagem. Conforme Filliettaz (no prelo, p. 08), representações como a que propusemos “são o produto da avaliação de atos anteriores, resultam de uma lógica de generalização e constituem para os indivíduos recursos para se orientar em situações presentes ou futuras”. Nesse sentido, essa representação revela a existência de uma rotina profissional ligada ao mundo em que se elabora uma reportagem, mostrando, assim, que o autor de uma reportagem age no interior de um quadro de “restrições situacionais” (CHARAUDEAU, 2004, p, 28).

Diferentes estudos apontam o impacto de um gênero sobre o mundo representado no discurso, bem como sobre os recursos textual-discursivos empregados em sua representação, evidenciando que “os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas” (MARCUSCHI, 2008, p. 156). Nessa perspectiva, o gênero reportagem, enquanto quadro de restrições situacionais, exerce impacto sobre a maneira como os jornalistas narram e, portanto, propicia a constituição de um tipo narrativo próprio desse gênero. Esse tipo se constitui de uma

representação esquemática composta destes episódios: *sumário*, *estágio inicial*, *complicação*, *avaliação*, *resolução* e *estágio final*<sup>5</sup>.

*Sumário*: em uma sequência narrativa típica da reportagem, o jornalista costuma antecipar um aspecto do fato que será apresentado, a fim de facilitar sua compreensão pelo leitor e/ou despertar no leitor curiosidade sobre o restante da narrativa.

*Estágio inicial*: em seguida, o jornalista mostra ao leitor que os fatos que serão abordados se produziram num local e num tempo definidos e envolveram figuras reais do espaço público.

*Complicação*: depois, o jornalista costuma apresentar o fato que motivou a escrita da sequência narrativa. Como os fatos abordados em reportagens costumam ocorrer no espaço público, eles têm o potencial de despertar a atenção do leitor, já que afetam uma parcela dos cidadãos.

*Avaliação*: após a *complicação*, o jornalista pode apresentar um comentário sobre a informação expressa geralmente no episódio anterior. Esse comentário pode ser realizado por terceiros (um especialista, por exemplo) ou pelo próprio jornalista.

*Resolução*: em seguida, o jornalista costuma apresentar o resultado previsto ou imprevisto do fato expresso na *complicação*.

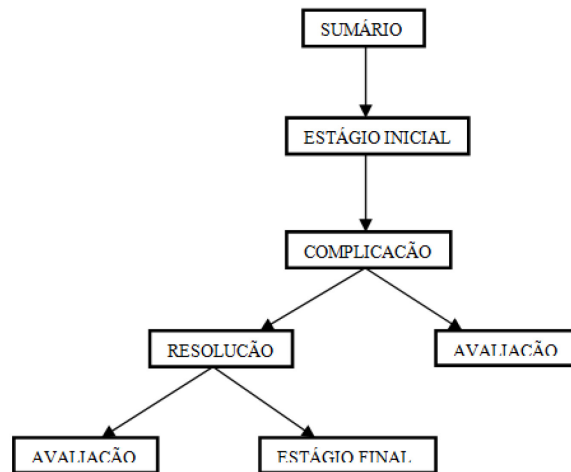
*Estágio final*: por fim, o jornalista pode informar ao leitor a consequência direta da *resolução*. Essa consequência pode ser a atitude mais recente tomada por uma figura pública ou pode ser o estado resultante da *resolução* (como tudo ficou ou está após a *resolução*).

Esquematizamos os episódios do tipo narrativo da reportagem na seguinte representação.

---

<sup>5</sup> A caracterização que apresentamos do tipo narrativo da reportagem se pautou na percepção de elementos recorrentes em um *corpus* de sequências narrativas. Esse *corpus* se constitui de 129 sequências extraídas de dezesseis reportagens publicadas em janeiro de 2010 nas revistas *Carta Capital*, *Época*, *IstoÉ* e *Veja*. Essa caracterização está detalhadamente exposta em Cunha (2013, cap. 5, 2015).

Figura 3 — Representação referencial do tipo narrativo da reportagem.



Fonte: Cunha (2015, p. 41).

Ao contrário da cadeia culminativa de acontecimentos proposta por Filliettaz (1999, ROULET; FILLETTAZ; GROBET, 2001) ou do protótipo da sequência narrativa de Adam (1992, 2008), essa representação não é universal, pois busca dar conta do percurso típico realizado na elaboração das sequências narrativas pertencentes apenas ao gênero reportagem e, portanto, está profundamente atrelada às suas visadas e às suas instâncias enunciativas. Nesse sentido, ela constitui um recurso referencial de que o jornalista lança mão sempre que precisa produzir os segmentos narrativos de uma reportagem e não se aplica, portanto, à análise de sequências narrativas encontradas em exemplares de outros gêneros.

Esta proposta considera que a dimensão esquemática do discurso organiza as produções discursivas, mas não as determina. Assim, a compreensão dos processos envolvidos na elaboração de uma sequência discursiva pertencente a um tipo de discurso de determinado gênero requer não só o conhecimento do plano esquemático da organização do discurso, plano definido neste item e no anterior, mas ainda de sua dimensão ou plano emergente. Como veremos na continuação do artigo, a complexidade da elaboração de uma sequência discursiva reside exatamente no confronto dessas duas ordens de fatores.

#### 4. A dimensão emergente do discurso: contexto e sequências discursivas

Em situações específicas, os agentes não se limitam a agir conforme as expectativas associadas a um gênero, mobilizando os conhecimentos esquemáticos que o constituem (FILLIETTAZ 2000, 2003, 2006, no prelo). Ao contrário, os agentes são confrontados com circunstâncias locais e devem resolver as resistências e as dificuldades que essas circunstâncias

impõem. Dessa forma, a realização de toda ação (linguageira ou não languageira) resulta de um *processo de acomodação* das representações genéricas às restrições que emergem, de maneira dinâmica, em uma situação particular (FILLIETTAZ, no prelo). Em outras palavras, as propriedades do contexto restringem as nossas ações e nos fazem optar por agir ou do modo como agimos em situações similares ou, ao contrário, de modo diferente, quebrando expectativas com fins específicos, o que relativiza o papel da dimensão esquemática do discurso (os gêneros e os tipos de discurso) no desenvolvimento de nossas condutas.

Nessa perspectiva, Filliettaz (2006, p. 76) concebe o contexto como uma categoria que “remete mais globalmente à situação de ação na qual os interactantes se encontram engajados, no momento em que recorrem à mediação do discurso”. Ao conceber o contexto como situação de ação, Filliettaz estabelece uma distinção entre essa noção e a noção de gênero. Como vimos nos itens anteriores, os gêneros são representações tipificantes e sócio-historicamente elaboradas acerca das atividades sociais. Segundo o autor (p. 76), “Por contraste [à noção de gênero], os termos *ação* e *situação de ação* extraem condutas finalizadas assumidas por agentes particulares em circunstâncias efetivas e necessariamente singulares”.

Entretanto, é importante considerar que, embora as noções de gênero e de contexto sejam distintas, elas não são opostas ou estanques uma em relação à outra. Com efeito, “as situações de ação remetem às atividades sociais, a propósito das quais os interactantes mobilizam saberes e conhecimentos já constituídos” (FILLIETTAZ, 2006, p. 77). Baseando-se, sobretudo, em Goffman (2012[1986]), Filliettaz (2000) defende que, se as tipificações genéricas têm papel de destaque na regulação das ações situadas, as situações particulares vão exercer grande influência na confirmação ou na transformação dessas mesmas tipificações. Conforme o autor, “os recursos tipificantes do agir são sempre submetidos a uma avaliação contextualizada” (FILLIETTAZ, 2000, p. 47).

Nesse sentido, a produção dos discursos implica a ativação ou a definição das representações genéricas pelo agente em função dos parâmetros do contexto e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de processos constantes de acomodação dessas representações a esses parâmetros. Assim, a definição do gênero não implica a conformação cega das ações às representações genéricas, podendo essa definição ser acompanhada da acomodação (adaptação, subversão, modificação) dessas representações ao contexto.

Definindo os parâmetros do contexto, Filliettaz (2006, p. 77) observa que eles

permitem responder à questão “O que se passa aqui?”: quais são os *enjeux* que presidem a produção do discurso? Quais são os *papéis* ou as *identidades* situadas que assumem os indivíduos implicados na produção e na interpretação do discurso? Em que consistem suas contribuições respectivas esperadas e efetivas?

Em diferentes abordagens interacionistas (VION, 1992; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; KERBRAT-ORECCHIONI, 1992, 2006), reconhece-se que, do conjunto desses parâmetros contextuais, exercem papel crucial as identidades situadas ou as imagens identitárias que são negociadas pelos agentes ao longo do processo de produção e interpretação do discurso. Nessa negociação, os interactantes se valem de diferentes estratégias discursivas para preservar sua face (autoimagem), defender seu território (domínio privado), preservar ou agredir a face do outro, dominá-lo, colocando-se num lugar elevado, ou se deixar dominar. Portanto, a maneira como o contexto “filtra” as representações esquemáticas (gêneros e tipos) passa pela negociação de faces, territórios e lugares.

A noção de *face* é definida por Goffman (2011, p. 13-14) como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular” e como “a imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados”. Já a noção de *território* engloba as reservas de informações, ou seja, as informações às quais o indivíduo tenta controlar o acesso. Engloba ainda os domínios reservados da conversação, isto é, o direito que tem o indivíduo de controlar quem pode lhe endereçar a fala ou o direito que tem um grupo de pessoas de proteger-se da intromissão e da indiscrição de outros (GOFFMAN, 1973).

Por sua vez, as relações de lugares dizem respeito à relação vertical ou de dominância entre os interactantes, durante o desenvolvimento da interação. Na definição de Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 69), “quer a chamemos de ‘poder’, ‘hierarquia’, ‘dominação’ ou ‘relação de lugares’, essa dimensão remete ao fato de que os parceiros em presença não são sempre iguais na interação”. Segundo a autora (p. 69), “um dentre eles pode se encontrar numa ‘alta’ posição de ‘dominante’, enquanto o outro está localizado numa ‘baixa’ posição de ‘dominado’”.

A definição de contexto como situação de ação particular pressupõe que, ao agirmos, levamos em conta esses parâmetros. Pressupõe também que o agente, ao atualizar as expectativas genéricas em uma situação de ação, toma esses mesmos parâmetros como um “filtro” por onde passa essas expectativas, acomodando-as. Assim, a elaboração das sequências discursivas sofre o impacto das relações interpessoais que se negociam em contexto. Dessa

forma, a maneira como um agente atualiza um tipo de discurso em uma sequência discursiva particular se explica em função do papel que essa sequência exerce na negociação contextual de faces, territórios e lugares (CUNHA, 2013). Por exemplo, ao elaborar uma propaganda, um publicitário, em função de seus objetivos, da imagem que deseja construir para si por meio de seu discurso, da imagem que faz de seus leitores e do lugar que pretende ocupar em relação a eles, ou seja, em função dos parâmetros do contexto, tanto pode ser levado a produzir uma sequência descritiva muito próxima das expectativas ligadas ao tipo descritivo da propaganda, como pode ser levado a produzir uma sequência descritiva pouco conforme a essas expectativas.

Para tornar mais precisas essas observações, vamos estudar no próximo item a forma como um jornalista, ao elaborar uma sequência narrativa particular, atualiza as expectativas ligadas ao tipo narrativo da reportagem, descritas no item 2, passando-as por processos de acomodação, em função do contexto em que se insere.

### 5. A elaboração de uma sequência narrativa de reportagem: agindo entre restrições esquemáticas e emergentes

A sequência narrativa reproduzida a seguir constitui o parágrafo inicial da reportagem “A culpa não é só da Natureza”, que foi publicada na edição de 13/01/2010 da revista *Carta Capital* e cuja temática são desastres naturais ocorridos em diferentes cidades do país, na passagem de 2009 para 2010<sup>6</sup>.

01	<b>(Sumário)</b> À medida que os dias passaram, desde o fatídico 1º de janeiro, ficou mais e mais
02	evidente que as dezenas de mortes e os prejuízos incalculáveis provocados pelas chuvas foram
03	causados apenas parcialmente pelas condições climáticas adversas. Estas, não resta dúvida, têm
04	sido especialmente severas desde o último trimestre de 2009, sob a influência do aquecimento
05	anormal das águas do pacífico. <b>(Estágio Inicial)</b> Em anos passados, o <i>El Niño</i> , como é conhecido
06	o fenômeno que atinge as águas equatoriais desse oceano, também causou estragos
07	consideráveis, com enchentes e deslizamentos de terra em várias cidades do território nacional.
08	Também não resta dúvida de que neste ano a situação foi ainda mais grave. <b>(Complicação)</b> O
09	cenário devastador na pequena São Luís do Paraitinga, cidade paulista de 20 mil habitantes
10	encravada entre montanhas no Vale do Paraíba, os desmoronamentos em Angra dos Reis e Ilha
11	Grande, no litoral fluminense, ou a queda da ponte sobre o rio Jacuí, no interior do Rio Grande
12	do Sul, sugerem que uma parcela considerável da responsabilidade pelas catástrofes ocorridas
13	recai sobre a ação humana, como têm alertado alguns especialistas. Ou sobre a inação, conforme
14	o caso, das prefeituras, estados ou Ministério das Cidades. <b>(Avaliação)</b> Em matéria de uso do
15	solo, a regra nacional ainda é a ausência de regulação pública ou o descaso com as leis existentes,
16	mantidas apenas no papel.

<sup>6</sup> A análise apresentada neste item constitui uma versão de parte do estudo realizado em Cunha (2013, cap. 7), onde um número maior de análises pode ser consultado.



Na análise, centramos a atenção na forma como o autor, ao elaborar essa sequência narrativa, passa as expectativas acerca da forma típica de narrar do gênero reportagem por um processo de acomodação contextual, em função da negociação de faces, territórios e lugares que estabelece com seus leitores.

Nas reportagens impressas, os jornalistas, de modo geral, ocupam um lugar alto ou dominante em relação aos leitores, por serem aqueles que têm a palavra, propõem os conteúdos e detêm um conhecimento que, a princípio, o leitor não detém, tendo em vista o acesso a fontes a que este não poderia ter acesso (SIMUNIC, 2004). Delineia-se, assim, uma relação de lugares em que o leitor ocupa uma posição inferior em relação ao jornalista.

Porque a verticalidade dessa relação de lugares pode tornar conflituosa a negociação das faces e territórios, o jornalista precisa se valer de diferentes estratégias discursivas que lhe permitam apresentar-se não como um profissional que detém um saber que seu interlocutor imediato não detém, mas como um prestador de serviço, um profissional que tem o dever de informar o cidadão, revelando a ele o que outros tentam esconder e é necessário para sua atuação como cidadão. Assim, a representação do gênero reportagem impõe ao jornalista uma restrição que é a de se apresentar como um profissional cuja visada central é informar o leitor, a fim de que este possa exercer sua cidadania.

Entretanto, o equilíbrio dos lugares ocupados por jornalista e cidadão não é dado de antemão. Ao contrário, a diminuição da verticalidade dos lugares é negociada no processo de elaboração da reportagem, por meio de estratégias discursivas. Essas estratégias são aquelas que o jornalista, em função do contexto em que se insere, utiliza para construir para si a imagem de profissional merecedor de credibilidade e, para o leitor, a imagem de cidadão interessado nas informações atuais referentes ao espaço público. Vejamos como essas tensões entre os planos esquemático e emergente do discurso se manifestam e se resolvem na sequência narrativa reproduzida anteriormente.

Nessa sequência, o jornalista busca defender que a culpa pelas catástrofes naturais ocorridas na passagem de 2009 para 2010 não é só das chuvas, mas também das autoridades públicas. Por isso, essa sequência constitui o recurso escolhido pelo jornalista para denunciar os responsáveis por catástrofes naturais. A realização dessa denúncia implica que, na construção da sequência, o jornalista assuma o papel de um denunciante cuja posição é contrária a autoridades públicas e não simplesmente o de um informador neutro de desastres naturais. Em outros termos, nessa sequência, ele não se mostra preocupado apenas em informar, mas também

em realizar uma denúncia ou uma crítica, o que relativiza, em alguma medida, expectativas ligadas ao gênero reportagem, cuja finalidade central é informar.

O papel de denunciante assumido pelo jornalista na construção dessa sequência torna delicada a negociação da relação de faces, territórios e lugares na interação que estabelece com o cidadão. Afinal, para um jornalista, constitui ameaça para sua face apresentar-se como alguém que vai responsabilizar autoridades públicas por catástrofes naturais, na medida em que pode comprometer a imagem tipicamente associada aos jornalistas e por eles reivindicada de profissionais imparciais, que evitam defender um ponto de vista próprio e que apresentam diferentes pontos de vista de terceiros, para que o leitor tire suas próprias conclusões (HERNANDEZ, 2006). Ao mesmo tempo, esse papel de denunciante que o jornalista assume constitui um risco para a face do cidadão, que se vê como alguém a quem foi negado o direito tipicamente atribuído aos leitores de uma reportagem de conhecer os diferentes pontos de vista sobre a questão e de formar sua opinião por conta própria.

Por esse motivo, a assunção desse papel de denunciante na sequência narrativa que inicia a reportagem evidencia um jornalista que joga com as expectativas genéricas acerca do papel do autor e do leitor de uma reportagem. Esse comportamento pode contribuir para colocar o jornalista em um lugar alto, como o daquele que sabe mais que o leitor e que é capaz de formular um julgamento a ser acatado por este. Em contrapartida, o leitor pode se recusar a continuar participando da interação e abandonar a leitura, caso se sinta agredido por ser levado a ocupar lugar inferior ou caso considere que a postura crítica não é condizente com o status de jornalista, que terá sua credibilidade posta em questão.

Para tornar a negociação de faces e de lugares menos problemática, o jornalista se vale, então, de várias estratégias discursivas na construção dessa sequência narrativa. Com essas estratégias, ele busca diminuir os riscos às faces e aos territórios dos parceiros da interação, equilibrando a relação de lugares e elaborando uma sequência mais adaptada às expectativas do tipo narrativo da reportagem.

Nessa sequência, o jornalista não realiza a acusação contra autoridades públicas logo no sumário. Nesse episódio da sequência, ele indica, por meio do operador *parcialmente*, que uma acusação será feita nos episódios seguintes, antecipando que *as dezenas de mortes e os prejuízos incalculáveis provocados pelas chuvas foram causados apenas parcialmente pelas condições climáticas adversas* (linhas 02-03). No sumário, ele ainda não indica quem deve dividir com a natureza a culpa pelas catástrofes.

No estágio inicial dessa sequência, o jornalista traz informações meteorológicas, por meio das quais reconhece que o papel das chuvas não deve ser desprezado:

(01) Em anos passados, o *El Niño*, como é conhecido o fenômeno que atinge as águas equatoriais desse oceano, também causou estragos consideráveis, com enchentes e deslizamentos de terra em várias cidades do território nacional. Também não resta dúvida de que neste ano a situação foi ainda mais grave.

Com essas informações, o jornalista se mostra consciente de que, antes de fazer uma acusação, deve levar em conta os vários fatores que contribuíram para a ocorrência das catástrofes naturais, consciência que revela o impacto de restrições ligadas ao gênero reportagens.

É só na complicação que o jornalista faz a acusação contra autoridades públicas:

(02) O cenário devastador na pequena São Luís do Paraitinga, cidade paulista de 20 mil habitantes encravada entre montanhas no Vale do Paraíba, os desmoronamentos em Angra dos Reis e Ilha Grande, no litoral fluminense, ou a queda da ponte sobre o rio Jacuí, no interior do Rio Grande do Sul, sugerem que uma parcela considerável da responsabilidade pelas catástrofes ocorridas recai sobre a ação humana, como têm alertado alguns especialistas. Ou sobre a inação, conforme o caso, das prefeituras, estados ou Ministério das Cidades.

Vale observar que a acusação de que a ação humana é, em parte, responsável pelas catástrofes é introduzida pelo verbo *sugerem*: *sugerem que uma parcela considerável da responsabilidade pelas catástrofes ocorridas recai sobre a ação humana*. O emprego desse verbo constitui uma estratégia discursiva importante, porque ameniza potenciais riscos à face do jornalista, ao atenuar a acusação e ao contribuir para a construção da imagem de um profissional que não acusa apressadamente e que leva em conta os fatos. Além disso, essa acusação é atribuída a especialistas, num segmento de discurso indireto (*como têm alertado alguns especialistas*). Ao atribuir essa informação a especialistas, o jornalista, buscando construir uma sequência que atenda a restrições genéricas, reforça sua imagem de profissional merecedor de credibilidade, que traz informações de fontes que possam ser consideradas confiáveis pelo leitor/cidadão.

Na complicação, é importante ainda a forma como o jornalista recategoriza *as dezenas de mortes e os prejuízos incalculáveis provocados pelas chuvas*, informação ativada

inicialmente no sumário (linha 02). Na complicação, essa informação é recategorizada como *as catástrofes*, expressão nominal que revela o ponto de vista do jornalista:

(03)uma parcela considerável da responsabilidade pelas catástrofes [as dezenas de mortes e os prejuízos incalculáveis provocados pelas chuvas] ocorridas recai sobre a ação humana.

Ao recategorizar um objeto de discurso introduzido anteriormente por meio da expressão nominal *as catástrofes*, que possui uma carga semântica fortemente emotiva, o jornalista explicita a gravidade da situação vivida pelos moradores das regiões afetadas. Embora essa estratégia, em alguma medida, contrarie as exigências de objetividade ou neutralidade do gênero, ela contribui para valorizar a face do jornalista junto ao leitor, reforçando a imagem de um profissional que se interessa pelo bem-estar da população.

É somente após o uso dessas várias estratégias que o jornalista se sente seguro para afirmar ao final da sequência, na avaliação:

(04)Em matéria de uso do solo, a regra nacional ainda é a ausência de regulação pública ou o descaso com as leis existentes, mantidas apenas no papel.

Adotando a estratégia de deixar para fazer uma crítica contundente apenas na parte final da sequência, o jornalista consegue neutralizar a ameaça potencial que constituiria para sua face denunciar e criticar aqueles que considera responsáveis pelas catástrofes logo no sumário ou na complicação, que é a parte central da sequência narrativa.

Essa estratégia revela a complexidade da elaboração de uma sequência discursiva, elaboração que ocorre sob o impacto tanto da dimensão esquemática do discurso quanto de sua dimensão emergente. De um lado, o jornalista, atendendo a restrições genéricas, evita ao máximo apresentar-se como alguém cujo objetivo é fazer uma crítica às autoridades públicas, explicitando abertamente sua opinião. De outro, o jornalista, porque trata de desastres ocorridos com outros cidadãos, quer se apresentar ao leitor da sequência em análise como um profissional capaz de se indignar contra os responsáveis por esses desastres. Agindo sob essas duas ordens de restrições, o jornalista não deixa de fazer a denúncia, mas a faz não na parte central da sequência (a complicação) e sim na avaliação, que não constitui um episódio central do tipo narrativo da reportagem (CUNHA, 2013)

Ao definirmos a noção de contexto no item anterior, defendemos, com base em Filliettaz (2003, 2006), que as representações do plano esquemático do discurso, os gêneros e os tipos, não constituem modelos ou normas que os agentes estão condenados a seguir no curso de suas ações. Como buscamos mostrar com a análise de uma sequência narrativa extraída de uma reportagem, os parâmetros contextuais têm papel relevante na “filtragem” das expectativas ligadas a um gênero. Assim, em função do contexto, o produtor do discurso submete essas esquematizações a um processo dinâmico de acomodação por meio do qual avalia o que é ou não é pertinente para a construção de suas sequências discursivas.

## 6. Considerações finais

No trabalho, que retoma, em grandes traços, o estudo desenvolvido em Cunha (2013), procuramos apresentar apontamentos para uma abordagem que integre num mesmo arcabouço as noções de gêneros do discurso, tipos de discurso, contexto e sequências discursivas. Adotando uma perspectiva sócio interacionista dos estudos da linguagem e buscando contribuições do Modelo de Análise Modular do Discurso (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; FILLIETTAZ, 2000, 2003, 2006), defendemos que a elaboração de uma produção discursiva se faz sob o impacto simultâneo de duas ordens de restrições. De um lado, agimos com base em representações esquemáticas. As noções de gêneros do discurso e de tipos de discurso dão conta de parte dessas representações. De outro lado, agimos confrontando essas representações com os parâmetros que definem o contexto em que estamos efetivamente inseridos. Assim, o contexto em que a interação ocorre atua como uma espécie de “filtro” que nos permite avaliar a adequação das expectativas de ordem genérica para esse contexto.

Tomando como base empírica de nossa exposição o tipo narrativo do gênero reportagem e a forma como esse tipo se manifesta em uma sequência narrativa específica, buscamos mostrar, assim, que, ao longo de uma interação, as dimensões esquemática e emergente do discurso são constante e dinamicamente confrontadas pelos interactantes, os quais, em função do contexto, escolhem ou são levados a escolher a forma que consideram a mais adequada de atualizar as expectativas da dimensão esquemática na produção de uma sequência discursiva particular.

## Referências bibliográficas

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

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BURGER, M. Identités de status, identités de role. **Cahiers de linguistique française**, Genebra, v. 21, p. 35-59, 1999.

BURGER, M. La gestion des activités: pratiques sociales, roles interactionnels et actes de discours. **Cahiers de linguistique française**, Genebra, v. 26, p. 177-196, 2004.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (orgs.) **Gêneros**: reflexões em Análise do Discurso. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso/Faculdade de Letras/UFMG, 2004, p. 13-41.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, G. X. **A construção da narrativa em reportagens**. 2013. 601 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CUNHA, G. X. Para uma abordagem sócio-histórica da relação entre as noções de gênero do discurso e de tipo do discurso. **Gragoatá**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 29-51, 2015.

FILLIETTAZ, L. Une approche modulaire de l'hétérogénéité compositionnelle du discours: Le cas des récits oraux. **Cahiers de linguistique française**, Genebra, v. 21, p. 261-327, 1999.

FILLIETTAZ, L. **Actions, activités et discours**. 2000. 403 f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2000.

FILLIETTAZ, L. Textualisation et cadrage des activités: une analyse praxéologique des interactions de service. In: MARI, H. et al. **Análise do discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2003, 179-213.

FILLIETTAZ, L. La place du contexte dans une approche praxéologique Du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. **Pratiques**, Metz, n.129, p.71-88, 2006.

FILLIETTAZ, L. Des loups, des élèves et des arguments. Une enseignante de français prise au piège de la fable. In: C. RONVEAUX (org.) **Lire la fable, du texte littéraire à l'argumentation**: points de vue didactique, littéraire et praxéologique sur un objet récalcitrant. (no prelo). Disponível em: < <http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/publications/filliettaz.html>>. Acesso: 10/04/2016.

GOFFMAN, E. **La mise em scène de la vie quotidienne**: les relations em public. v. 2. Paris: Les éditions de minuit, 1973.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOFFMAN, E. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise. Petrópolis: Vozes, 2012[1986].

GROSSE, E. U. Evolution et typologie des genres journalistiques: essai d'une vue d'ensemble. **Semen**, n. 13, p. 01-20, 2001.

HERNANDES, N. **A mídia e seus truques**: o que jornal, revista, TV, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público. São Paulo: Contexto, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales**. v. 1. Paris: Colin, 1992.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. A questão do suporte dos gêneros textuais. **Língua, linguística e literatura**, João Pessoa, n. 1, p. 09-40, 2003.

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

MARINHO, J. H. C. Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. **Revista da Anpoll**, São Paulo, v.16, p. 75-100, 2004. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.551>

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PESSOA, M. B. O gênero notícia no Brasil: notas para uma história. In: RAMOS, J. M.; ALKMIM, M. A. (orgs.) **Para a história do português brasileiro**: estudos sobre mudança linguística e história social. v. 5. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007, p. 545-578.

ROULET, E. **La description de l'organisation du discours**. *Du dialogue au texte*. Paris: Didier, 1999.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Lang, 2001.

SIMUNIC, Z. **Une approche modulaire des stratégies discursives du journalisme politique**. 350 f. 2004. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2004.

Van DIJK, T. Estruturas da notícia na imprensa. In: Van DIJK, T. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992, p. 122-156.

VION, R. **La communication verbale**: analyse des interactions. Paris: Hachette, 1992.



WOLTON, D. **Pensar a comunicação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

Artigo recebido em: 08.01.2017

Artigo aprovado em: 27.03.2017

## O uso de técnicas para o ensino de pronúncia da língua inglesa The use of techniques for teaching English pronunciation

Felipe Santos dos Reis\*

---

**RESUMO:** Esta pesquisa qualitativa de base etnográfica (ANDRÉ, 2003) tem por objetivo investigar as formas através das quais a pronúncia da língua inglesa é focalizada nas aulas de dois professores de uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande - PB. Os instrumentos utilizados com vistas à coleta de dados envolvem entrevistas semiestruturadas, observação e gravação em áudio das aulas, e notas de campo. Os resultados obtidos aqui indicam que a forma mais utilizada por esses professores a fim de abordar aspectos de pronúncia do inglês corresponde à técnica *escutar e imitar*, tal como apresentada por Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010), a qual é baseada numa abordagem implícita e depende da habilidade do aprendiz de ouvir e imitar o ritmo e os sons do inglês como L2.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inglês como L2. Ensino de pronúncia. Inteligibilidade. Práticas de ensino. Técnicas.

---

**ABSTRACT:** This ethnographic and qualitative research (ANDRÉ, 2003) aims to investigate the means by which the pronunciation of the English language is focused on by two teachers during their classes at a private language school in the city of Campina Grande (PB). The instruments used for data collection involve semi-structured interviews, observation and audio-recording of classes and field notes. The results obtained in this study indicate that the two participants taught the English pronunciation by using mostly the technique referred to as *listen and imitate*, as presented by Celce-Murcia, Brinton and Goodwin (2010), which is based on an implicit approach and depends on the ability of learners to listen and imitate the sounds of English as an L2.

**KEYWORDS:** English as an L2. Pronunciation teaching. Teaching practices. Intelligibility. Techniques.

---

### 1. Introdução

Desde a década de 1980, com a empreitada da Abordagem Comunicativa no ensino de línguas, uma atenção renovada tem sido dispensada à pronúncia, uma vez que, como explanam Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010, p. 8), “[...] evidências tanto empíricas quanto incidentais indicam que há um nível limiar de pronúncia para falantes não nativos de inglês”<sup>1</sup>. Assim, de acordo com essas autoras, caso os aprendizes se encontrem abaixo desse nível limiar, eles poderão ter problemas de inteligibilidade, independentemente do grau de excelência que possam apresentar no nível léxico-gramatical. Deste modo, a premissa de que o propósito

---

\* Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [feliperejs@gmail.com](mailto:feliperejs@gmail.com).

<sup>1</sup> “[...] both empirical and anecdotal evidence indicates there is a threshold level of pronunciation for nonnative speakers of English” (CELCE-MURCIA; BRINTON; GOODWIN, 2010, p. 8).

primário da linguagem se refere à comunicação fez com que emergisse um enfoque revigorado na pronúncia no contexto de ensino de línguas atual, haja vista sua importância para a oralidade.

A respeito da capacidade do aprendiz de se comunicar, Tench (1981, p. 1) observa que, “se o objetivo geral de um aprendiz for conversar de forma inteligível com outras pessoas numa outra língua, uma pronúncia razoável é importante”<sup>2</sup>. Levando-se em conta o uso do adjetivo “razoável” para classificar o nível de pronúncia que os aprendizes de língua deveriam apresentar, é possível inferir que o teórico estabelece uma relação estreita entre uma pronúncia considerada razoável e uma pronúncia inteligível. Em virtude desse papel vital desempenhado pela pronúncia para uma comunicação oral eficaz envolvendo usuários não nativos de inglês, diversos teóricos sugerem que a pronúncia deva ser ensinada explicitamente em aulas de língua inglesa, incluindo desde aqueles estudiosos que sugerem a adoção de modelos nativos para o ensino de pronúncia, a exemplo de Tench (1981), Ward (1972) e Roach (2001), até aqueles que estabelecem a inteligibilidade como uma meta de aprendizagem mais pedagogicamente realista, tais como Celce-Murcia et al. (2010), Jenkins (2000) e Walker (2010).

Não obstante a importância atribuída por uma gama de teóricos ao ensino explícito de aspectos sonoros da língua inglesa, segundo Celce-Murcia et al. (2010), a pronúncia não foi adequadamente considerada no contexto da Abordagem Comunicativa, na medida em que seus proponentes não desenvolveram um conjunto concorde de estratégias que pudessem ser utilizadas pelos professores a fim de ensiná-la de modo compatível com as premissas que norteiam a abordagem da língua como comunicação.

Em face de tal problemática, Celce-Murcia et al. (2010) esclarecem que os professores e os fomentadores de materiais didáticos, em busca de formas adequadas para ensinar comunicativamente a pronúncia do inglês,

[...] decidiram que direcionar a maior parte de suas energias para ensinar aspectos suprasegmentais da língua (i.e., ritmo, acentuação e entoação) num contexto discursivo era a forma mais favorável de organizar um curso de pronúncia em curto prazo para falantes não nativos (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 11)<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> “If a learner’s general aim is to talk intelligibly to others in another language, a reasonable pronunciation is important” (TENCH, 1981, p. 1).

<sup>3</sup> “They decided that directing most of their energy to teaching suprasegmental features of language (i.e., rhythm, stress and intonation) in a discourse context was the optimal way to organize a short-term pronunciation course for nonnative speakers” (CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 11).

Contudo, as autoras indicam que há sinais de que o ensino de pronúncia esteja se afastando desse debate sobre os aspectos segmentais em oposição aos prosódicos e, com isso, esteja adotando uma perspectiva mais equilibrada, a qual reconhece que a comunicação oral pode sofrer impactos negativos a partir da inabilidade dos falantes não nativos de distinguir não apenas certos aspectos suprasegmentais, mas também os segmentos, que também apresentam uma alta carga funcional (CELCE-MURCIA et al., 2010), sendo essenciais na diferenciação de pares mínimos, por exemplo.

Diante do exposto, tencionamos investigar essa problemática relacionada à falta de consenso quanto aos procedimentos metodológicos que poderiam ser usados pelos professores para ensinar comunicativamente a pronúncia do inglês. Mais especificamente, este estudo almeja responder à seguinte pergunta: de que forma a pronúncia da língua inglesa é abordada nas aulas de dois professores de uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande?

## 2. Pressupostos teóricos

Apresentaremos, nesta seção, algumas técnicas e estratégias pedagógicas sugeridas por alguns autores com vistas ao ensino da pronúncia do inglês. Mais precisamente, exporemos aqui as formas de ensinar a pronúncia descritas por Tench (1981) e por Celce-Murcia et al. (2010).

Tench (1981) defende a imitação como sendo uma estratégia básica no processo de ensino-aprendizagem da pronúncia do inglês tanto para aprendizes iniciantes como para avançados. De acordo com o autor, “[o] aprendiz precisa ser capaz de imitar a pronúncia do professor de expressões inteiras em contexto, imitando não apenas os aspectos de consoantes, vogais e ditongos, mas de ritmo e entoação também” (TENCH, 1981, p. 21)<sup>4</sup>.

Percebemos que as técnicas descritas por Tench (1981) estão relacionadas a problemas que os aprendizes possam ter em relação a determinados aspectos de pronúncia do inglês. No que concerne aos aspectos prosódicos, Tench (1981) propõe quatro estratégias de correção. O autor explica, por exemplo, que, se as respostas dadas pelos alunos apresentarem problemas quanto à colocação do acento na palavra, então o professor pode corrigi-lo batendo levemente o ar com os dedos. Se o problema estiver relacionado à entoação, o professor pode corrigir o aprendiz de três formas: (1) gesticulando os contornos entoacionais fluidamente com a mão;

---

<sup>4</sup> “The learner needs to be able to imitate the teacher’s pronunciation of whole utterances in context, imitating not only the features of consonants, vowels and diphthongs, but rhythm and intonation too” (TENCH, 1981, p. 21).

(2) sinalizando com a cabeça; ou (3) desenhando no quadro uma linha que represente a cadência da expressão.

No que se refere a problemas com as vogais e as consoantes do inglês, Tench (1981) propõe o uso de quatro técnicas que visam à solução de produções imprecisas no nível segmental, quais sejam:

a) *Demonstração*: corresponde a uma técnica que enfatiza a forma como uma consoante deve ser produzida por meio de uma articulação exagerada da mesma. Para tanto, o som deve ser inicialmente focalizado de modo isolado. Uma vez que o professor demonstre a forma como o fone deve ser articulado, os alunos o imitam individualmente ou em coro. Em seguida, o professor deve usar o som crucial no contexto de algum vocábulo, introduzindo paulatinamente os outros fones que formam a palavra selecionada;

b) *Associação*: diz respeito a uma técnica que pode ser utilizada pelo professor quando a demonstração não for possível de ser executada. Como a própria nomenclatura sugere, o uso de tal técnica põe em foco as similaridades articulatórias entre duas ou mais consoantes. Os fonemas /v/ e /f/, por exemplo, podem ser associados quanto ao ponto de articulação. O professor pode chamar a atenção dos aprendizes para os eventuais problemas que a substituição de uma fricativa labiodental pela outra pode provocar, como no caso do vocábulo “*very*”, por exemplo, que, se for produzido com a contrapartida surda, geraria outra palavra, i.e., “*ferry*”;

c) *Explicação*: a demonstração e a associação podem vir acompanhadas de explicações sobre como determinados sons devem ser articulados. Tench (1981) sugere que as explicações sejam dadas na língua nativa dos aprendizes que se encontrem em estágios iniciais, mas em inglês para aqueles aprendizes de níveis mais avançados. O autor ainda recomenda o uso de diagramas e subsídios visuais como forma de complementar as explicações;

d) *Discriminação*: diz respeito a um procedimento através do qual os aprendizes são levados à percepção de uma dada articulação como estando associada a uma determinada vogal do inglês. A discriminação pode ser realizada com o uso de exercícios envolvendo pares mínimos, que fazem parte de outra técnica exposta por Celce-Murcia et al. (2010), a qual será detalhada mais adiante. Por meio da discriminação, os alunos ouvem as produções [pɔ:t] e [pɒt], por exemplo, e as associam aos vocábulos “*port*” e “*pot*”, respectivamente. A fim de conduzir esse procedimento de discriminação, o professor pode fazer uso de subsídios visuais, como imagens representativas dos vocábulos, por exemplo. Tench (1981) ainda explica que o

treinamento dos ouvidos precisa vir seguido de práticas de articulação, acompanhadas da demonstração, da associação, de explicações e também de subsídios visuais quando necessário.

Como é possível observar, algumas dessas atividades são bastante comuns, ao invés de inovadoras ou mesmo restritas ao ensino de pronúncia. Muitas delas dependem do conhecimento do professor acerca de questões relacionadas à fonética articulatória, como no caso de algumas atividades propostas para o ensino das consoantes, ou à fonêmica, como os contrastes de sons em exercícios com pares mínimos.

Já Celce-Murcia et al. (2010) fornecem uma lista com 10 tipos de técnicas e materiais que foram – e continuam sendo – utilizados por professores em sala de aula para ensinar a pronúncia da língua inglesa:

- a) *Escutar e imitar*: se refere a uma técnica de ensino em que, como os próprios verbos que designam a técnica em questão sugerem, os aprendizes ouvem um modelo fornecido pelo professor e o repetem ou imitam. Com o avanço tecnológico da contemporaneidade, tal técnica tem sido aplicada com o auxílio de gravações em áudio, vídeos ou laboratórios de língua;
- b) *Treinamento fonético*: diz respeito ao uso de descrições e diagramas articulatórios, e do alfabeto fonético através de atividades trazendo transcrições fonéticas ou leitura de passagens foneticamente transcritas, por exemplo;
- c) *Exercícios com pares mínimos*<sup>5</sup>: técnica que foi introduzida durante o que Celce-Murcia et al. (2010) chamam de “era audiolingual”<sup>6</sup>, com vistas a auxiliar os aprendizes na distinção de sons semelhantes ou problemáticos da língua-alvo através da discriminação oral dos contrastes fonêmicos<sup>7</sup> ou da prática de fala. Esse tipo de treinamento, como explicam as autoras, inicia-se tipicamente no nível do vocábulo e então avança para o nível da sentença;
- d) *Pares mínimos contextualizados*: durante a Abordagem Cognitivista<sup>8</sup>, o exercício com pares mínimos sofreu críticas quanto à forma descontextualizada através da qual o treinamento

---

<sup>5</sup> Um par mínimo envolve duas palavras que se diferem lexicalmente uma da outra com base numa diferença em um único fonema, a exemplo de *three* e *tree* (CRUZ, 2005).

<sup>6</sup> A “era audiolingual” se refere às décadas de 1940 e 1950, quando o audiolingualismo foi desenvolvido nos EUA como um método de ensino de línguas.

<sup>7</sup> Celce-Murcia et al. (2010) utilizam o termo ‘fonêmica’, que “tem sido reservado para os trabalhos dos estruturalistas americanos, seguidores de K. L. Pike” (CAGLIARI, 2002, p. 19). Assim, o termo ‘fonologia’ é usado pelos pesquisadores inseridos em tal contexto teórico de forma mais abrangente, compreendendo as contribuições de estudos europeus, por exemplo (CAGLIARI, 2002).

<sup>8</sup> A Abordagem Cognitivista concebia a língua como um comportamento governado por regras, ao invés de enxergá-la como uma formação de hábito (CELCE-MURCIA et al., 2010).

era realizado. Essa técnica passou, portanto, a contar com o estabelecimento de um contexto, a partir do qual os aprendizes deveriam selecionar o item correto do par mínimo;

e) *Subsídios visuais*: dispositivos utilizados por professores para descrever o modo como os sons são produzidos e articulados, a exemplo de gráficos de cores e sons, e figuras;

f) *Trava-línguas*<sup>9</sup>: técnica descrita por Celce-Murcia et al. (2010) como sendo vinculada a estratégias de correção de fala para falantes nativos;

g) *Exercícios de aproximação evolucionários*: técnica sugerida por estudos em aquisição de primeira língua, em que os aprendizes são encorajados a seguir os passos que muitas crianças falantes nativas de inglês percorrem enquanto adquirem os sons de sua língua nativa. Portanto, os aprendizes devem ser incentivados a produzir os fones que são mais facilmente adquiridos e produzidos pelas crianças;

h) *Prática de troca de vogais e de acentuação relacionada pela afixação*: prática relacionada a uma técnica através da qual o professor enfatiza a natureza regular das trocas de sons das vogais e de acento em palavras etimologicamente relacionadas, a fim de instigar a percepção do aprendiz quanto a tal regularidade. Um exemplo desse tipo de prática pode incluir a diferença quanto à sílaba que deva ser acentuada em PHOtograph e em phoTOGraphy, por exemplo;

i) *Leitura em voz alta / recitação*: leitura em voz alta de passagens escritas como forma de fazer com que os aprendizes pratiquem aspectos fonológicos relacionados à acentuação, à entoação ou ao ritmo.

j) *Gravações das produções dos aprendizes*: gravação em áudio ou vídeo de falas espontâneas ou ensaiadas, de conversas livres e de atividades envolvendo a interpretação de papéis.

Todos esses tipos de técnicas pedagógicas e de materiais de prática listados por Celce-Murcia et al. (2010) exploram aspectos de pronúncia ora num nível segmental, ora num nível suprasegmental. Os sete primeiros itens, por exemplo, podem ser utilizados em sala de aula como forma de focalizar a produção de segmentos específicos, ao passo que os três últimos

---

<sup>9</sup> Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, *trava-língua* se refere a um “[e]xercício oral que consiste em articular, com rapidez e sem enganos, frases ou sequências de palavras com segmentos difíceis de pronunciar (ex.: *três tristes tigres*)” (PRIBERAM, 2016).



itens da lista estão mais relacionados à prática de aspectos prosódicos, como a acentuação, a entoação e o ritmo.

### 3. Metodologia

A pesquisa desenvolvida aqui é caracterizada por ser de base etnográfica e de natureza qualitativa, devido ao caráter observacional dos métodos de coleta de dados, bem como à natureza interpretativista referente à análise desses dados. Segundo André (2003, p. 27), a etnografia diz respeito a “[...] um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. O interesse atual de linguistas e estudiosos da educação por esse método de pesquisa surgiu, sobretudo, a partir da crescente percepção, por parte desses pesquisadores, acerca da “importância de se estudar o comportamento no seu contexto social” (CANÇADO, 1994, p. 56). Assim, os dados capturados para compor nosso *corpus* de análise foram coletados no contexto de uma escola de idiomas da cidade de Campina Grande – PB.

Participaram deste estudo dois professores de inglês como L2: um deles, do sexo masculino, tinha 23 anos no período em que os dados estavam sendo coletados e era graduando do Curso de Licenciatura Plena em Letras, habilitação língua inglesa, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Esse participante será designado aqui *Professor*. Já a segunda participante, do sexo feminino, tinha 37 anos e já havia obtido o grau de licenciada em Letras há dez anos pelo mesmo curso. Essa participante será referida aqui como *Professora*.

Três instrumentos foram utilizados para a coleta de dados, quais sejam: (1) gravação em áudio das aulas dos dois professores; (2) entrevistas semiestruturadas; e (3) notas de campo. Analisaremos dados capturados em quatro aulas, duas delas dadas pelo Professor para uma turma do estágio *Upper I*<sup>10</sup> e duas aulas ministradas pela Professora para uma turma do nível *Advanced II*, que é um estágio anterior ao *Upper I*. Como é possível perceber, as aulas gravadas foram dadas para aprendizes em dois níveis considerados avançados na escola investigada.

O grau de formalidade das entrevistas realizadas aqui se enquadra na classificação de “semiestruturada”, com base nos critérios propostos por Nunan (2003), uma vez que, através do contato prévio com os dados transcritos, buscamos obter informações sobre a prática dos professores investigados, sem a necessidade do uso de um esquema rígido de perguntas. Ademais, a própria escolha por conduzir uma entrevista semiestruturada se deveu mesmo à

---

<sup>10</sup> Os estágios referentes ao curso de inglês da escola em questão são: *Basic I, Basic II, Intermediate I, Intermediate II, Advanced I, Advanced II, Upper I, Upper II, Fluency I e Fluency II*.

flexibilidade intrínseca a esse tipo de entrevista, que, exatamente por conta de sua maleabilidade, tem sido utilizada por uma gama de pesquisadores, principalmente aqueles cujo trabalho se insere na tradição de pesquisas interpretativistas (NUNAN, 2003), como é o caso do presente estudo.

O emprego desses três instrumentos de coleta permitiu a triangulação dos nossos dados, que, segundo Cançado (1994), diz respeito a um recurso de análise profícuo, dado que o uso de diversos instrumentos de coleta permite verificar “o caráter real das observações” (CANÇADO, 1994, p. 58). Assim, utilizamos três instrumentos de coleta de dados como forma de conferir maior confiabilidade aos registros obtidos aqui (CANÇADO, 1994).

#### 4. Resultados

Levando-se em conta o fato de que os dois professores investigados utilizaram o Livro Didático (doravante, LD) *New English File – Intermediate Student’s Book*, de Oxenden e Latham-Koenig (2006), o tempo inteiro durante as aulas gravadas, a fim de correlacionarmos, em nossa análise, os dados do Professor com os da Professora, selecionamos excertos envolvendo atividades que apresentassem aspectos de pronúncia semelhantes para os dois participantes. Deste modo, agruparemos as atividades de pronúncia em duas categorias, quais sejam: segmentos e suprasegmentos. Por conseguinte, esta seção será dividida em duas subseções, nas quais analisaremos os trechos dos professores separadamente, de acordo com a natureza dos aspectos de pronúncia explorados nas atividades.

Os dados foram transcritos com base nas normas estabelecidas pelo “Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta” (Projeto NURC), tal como proposto por Dionísio (2006), bem como nas convenções Allwright e Bailey (1991)<sup>11</sup>.

##### 4.1 Segmentos

De acordo com Roach (2001), o termo “segmento” é usado na fonética para se referir aos sons da fala humana que podem ser classificados de acordo com uma distinção básica entre

---

<sup>11</sup> Os símbolos utilizados nesta análise incluem: **PA** e **PB** = Professor A e Professora B; **M1**, **M2**, **M3** e **M4** = Alunos identificados; **F1**, **F2** e **F3** = Alunas identificadas; **LLL** = Vários alunos ao mesmo tempo; **LLL** = Alunos em coro; ... = Pausas; **X** = Palavra incompreensível; **XXX** = Frase incompreensível; (( )) = Comentário do transcritor; “ ” = Algo que foi lido, e não falado espontaneamente; : = Alongamento de vogal (pequeno); :: = Alongamento de vogal (médio); ::: = Alongamento de vogal (grande); | = Superposição de vozes; || = Simultaneidade de vozes; / = Truncamento de palavras ou desvios sintáticos; - = Silabação; **MAIÚSCULAS** = Ênfase; ? = Interrogação; e **Negrito** = Vocábulos transcritos foneticamente.

sons vocálicos e consonantais. Embora haja uma problemática teórica no que concerne a essa distinção entre vogais e consoantes (ROACH, 2001; CRUTTENDEN, 2001), coadunamos com Pennington (1996) quando a autora esclarece que as vogais podem ser diferenciadas das consoantes por terem uma articulação relativamente mais aberta, de modo tal que não há obstrução ou constrição quando a corrente de ar escapa centralmente pela cavidade oral.

Levando-se em consideração a divisão dos segmentos entre vogais e consoantes, a atividade que analisaremos do Professor focaliza a pronúncia do artigo “*the*” com foco na fricativa dental sonora /ð/, mais especificamente, enquanto a atividade conduzida pela Professora explora os ditongos /eɪ/ e /aɪ/. Assim, uma das atividades focaliza sons consonantais, ao passo que a outra aborda sons vocálicos.

#### 4.1.1 Segmentos abordados pelo Professor

Apresentaremos a atividade realizada pelo Professor dividindo-a em duas partes, a fim de que possamos discutir mais pormenorizadamente como os trechos atendem aos nossos objetivos. A atividade de pronúncia proposta no LD (ver Anexo 1) focaliza não apenas a pronúncia das fricativas dentais, mas também a acentuação frasal. Contudo, o Professor não realiza em sala a parte da atividade com foco em tal aspecto suprasegmental. Levando-se em conta essa opção do participante em trabalhar apenas o processo fonatório das fricativas dentais do inglês, a atividade foi enquadrada aqui como estando relacionada a segmentos.

O Professor introduz a atividade de pronúncia sobre as fricativas dentais fornecendo explicações de natureza fonética, tendo em vista que lança mão de descrições articulatórias como forma de ressaltar a oposição referente ao processo fonatório da fricativa dental surda /θ/ e da sonora /ð/. Eis o trecho referente à primeira parte da atividade:

- 1 PA: ((o professor havia escrito na lousa os símbolos fonéticos relacionados às fricativas  
2 dentais do inglês)) what are you looking?  
3 M1: I'm looking for the page onde tem os fonemas...  
4 PA: hum... a::h ok...  
5 F3: XXX  
6 PA: ok I want to/ to say something about these that is called voiced and voiceless...  
7 VOICED... and VOICELESS... let's do this E:::RM...  
8 M1: XXX ((F3 ri))  
9 PA: what? oh COME ON... just be silent for a moment/ XXX... ((F3 ri novamente)) take...  
10 our hands/ take your hands... ((risos)) put it on your throats/ on you::r necks ok? and you're  
11 going to pronounce some words here... I want you to pronounce the wor:::d... **THE** [ðə]  
12 LLL: THE THE  
13 PA: THE... ok? now I want you to pronounce the wo::rd... **THINK** [θɪŋk]  
14 LLL: THINK THINK  
15 PA: THINK  
16 LLL: THINK  
17 PA: XXX... in one you can't feel it your/ your vocal cords vibing/ vibing não/ shaking...  
18 right? did you feel it?... when you say THE... THE  
19 LLL: THE  
20 PA: you can feel it... shaking... XXX... which means that it i::s voiced... when you say... let  
21 me think... THOUGHT... THOUGHT... you CAN'T feel it... which means it's...  
22 voiceless... both are realizations of the <th> sound... but one it is voiced and another it is  
23 voiceless so we have DIFFERENT transcriptions for them... one is for voiced and another is  
24 voiceless... VOICED... let me check which one is for voiced... THE/ the voiced... voiceless  
25 ((apontando na lousa))... ok?  
26 M1: ok

Como podemos observar no trecho transcrito, o Professor escreve na lousa os símbolos fonéticos da fricativa dental surda /θ/ e da sonora /ð/, e então realiza um treinamento fonético com os aprendizes a fim de explicar a questão do vozeamento, característica esta que distingue a fricativa vozeada da desvozeada. Para tanto, ele solicita que os alunos ponham a mão no pescoço para que, assim, percebam a vibração das cordas vocais na produção da consoante sonora, bem como a ausência de vibração na pronúncia de sua contrapartida surda. Percebemos que, neste momento, o professor faz uso de uma técnica denominada por Tench (1981) como “associação”. O uso de tal técnica para estimular a percepção dos aprendizes quanto à sonoridade diferente que as fricativas dentais apresentam uma em relação à outra pode ter sido comprometida em virtude da presença das vogais [ɪ] e [ə] que seguem esses sons consonantais. Consideramos que a produção das consoantes fora de contexto, ou seja, em isolamento, poderia apresentar resultados mais eficazes na percepção dos aprendizes quanto ao vozeamento ou falta de vozeamento das pregas vocais na produção desses fones.

A associação pode ser usada por professores quando a demonstração por si só não soluciona eventuais problemas na produção de consoantes ou vogais. Mais especificamente, o

som deve ser isolado e, então, contrastado com outros sons a fim de realçar aspectos semelhantes ou mesmo opostos. De acordo com Tench (1981, p. 44):

O vozeamento de /v, d, z, ʒ/ pode ser enfatizado por meio da associação de /v/ com /f/, etc., alternando cada um ao ativar o vozeamento e desativá-lo; a voz pode ser ouvida claramente com as mãos em forma de copo sobre os ouvidos, e pode ser sentida pressionando o dedo sobre o pomo de adão (TENCH, 1981, p. 44)<sup>12</sup>.

A fim de realçar o contraste sonoro-surdo das fricativas dentais /θ/ e /ð/, o professor faz com que os alunos sintam essa alternância, tal como proposto pelo autor, associando-as no contexto dos vocábulos “*the*” e “*think*” (linhas 11 e 13). De fato, quando questionado sobre os motivos que o levaram a realizar tal treinamento fonético em sala, o professor nos deu a seguinte resposta:

PA: sem dúvidas, ajuda, né?... é interessante, porque a gente realiza esses sons em nossa língua-mãe, e ninguém se dá conta... né?... por exemplo, o <v> e o <f>... é de forma natural, mas quando a gente vai para uma língua estrangeira... eles não/ muitas vezes... obviamente eles escutando, eles percebem... quando eles estão escutando, mas quando eles estão realizando, né, a/a pronúncia da palavra... para ELES é de forma correta... então eu acho que esse mecanismo ajuda eles, mais que VEREM, a SENTIREM me::smo como é que funciona a articulação... eu acho que ajuda... eu acho que é interessante...

Vemos, então, que o comentário do Professor está em consonância com a proposta de Tench (1981) quanto à associação, na medida em que evidencia como o toque no pescoço corresponde a um mecanismo que o participante acredita instigar a percepção, por parte dos aprendizes, da (falta de) vibração das pregas vocais.

O uso de símbolos fonéticos para explicar os sons cruciais já faz parte da própria atividade, uma vez que todas as atividades de pronúncia do livro que envolvem segmentos trazem os símbolos fonéticos dos sons explorados. Contudo, o Professor ainda lança mão de outro recurso para o treinamento fonético das fricativas dentais, designadamente a descrição articulatória. Portanto, a forma através da qual o professor focaliza a pronúncia desses dois sons, no trecho sob análise, está relacionada também à técnica designada por Celce-Murcia et

---

<sup>12</sup> “The voicing of /v, d, z, ʒ/ can be pointed out by associating /v/ with /f/, etc, alternating each by switching voice on and off; voice can be heard clearly by cupping hands over ear, and can be felt by pressing a finger against the Adam’s apple” (TENCH, 1981, p. 44).

al. (2010) como “treinamento fonético”, uma vez que ele faz uso de símbolos pertencentes ao alfabeto fonético e, ademais, fornece explicações provenientes da fonética articulatória.

É possível perceber também que, em diversos momentos (linhas 11, 13, 15 e 18), o professor recorre à técnica denominada “escutar e imitar” por Celce-Murcia et al. (2010), na medida em que ele fornece o modelo da pronúncia dos vocábulos “*the*” e “*think*” para que os alunos ouçam e, então, repitam.

Identificamos, portanto, que o Professor aborda a pronúncia nessa primeira parte da atividade fazendo o uso de três técnicas propostas na literatura: as técnicas “escutar e imitar”, e “treinamento fonético”, tais como descritas por Celce-Murcia et al. (2010), bem como a “associação”, tal como apresentada por Tench (1981). Convém salientar ainda que há uma correlação, no trecho analisado, entre o treinamento fonético e a associação, na medida em que a associação entre /θ/ e /ð/ foi realizada através de descrições articulatórias, que fazem parte do treinamento fonético.

Vejamos, nas linhas 27 a 46 do excerto seguinte, como ocorreu a segunda parte da atividade envolvendo segmentos:

- 27 PA: XXX... let's take a look at point 'b' ((professor pula o exercício 'a', que corresponde a  
28 um ditado))... “listen and repeat the phrases... when is **THE** pronounced [ðə]? How is it  
29 pronounced in the other phrases? **HOW** is it pronounced in the other phrases?”... “**the** [ðə]  
30 shop... **the** [ði:] address... **the** [ði:] owner... **the** [ðə] sun... **the** [ði:] engineer... **the** [ðə]  
31 world”... did you notice the difference? “**THE** [ðə] shop... **THE** [ði:] address... **THE** [ði:]  
32 owner... **THE** [ðə] sun... **THE** [ði:] engineer... **THE** [ðə] world”  
33 M1: yes... **the** [ði:] and **the** [ðə]  
34 PA: **THE** [ði:] and **THE** [ðə]... when I use one and when I use another? [ðə] [ðə]... [ði:] [ðə]  
35 [ði:]... ok? when I use one and when I use another? which one I use for example... **THE** [ðə]  
36 answer or **THE** [ði:] answer?  
37 LLL: **THE** [ði:] answer  
38 PA: why **THE** [ði:] answer?  
39 M1: because the other word starts with a **vowel** ['vəʊəʊ]  
40 PA: **VOWel** ['vəʊəʊ]  
41 M1: **vowel** ['vəʊəʊ]...  
42 PA: **vowEL** ['vəʊəʊ]  
43 M1: **vowel** ['vəʊəʊ]  
44 PA: **vowel** ['vəʊəʊ] ((professor escreve a palavra crucial na lousa))... I want to finish just this  
45 exercise here/ exercise three:... on page seventy three... **SO** we can talk about your  
46 homework OK? “reading and speaking”...

Ao realizar o exercício “b”, o Professor não faz uso do áudio, fornecendo ele próprio o modelo de pronúncia para os aprendizes (linhas 29-32). Consideramos que o professor realiza o exercício em questão lançando mão da técnica “escutar e imitar”, ainda que não tenha pedido

para que os alunos repetissem as expressões que ele estava produzindo com o artigo “*the*”. No entanto, para responder à pergunta que o professor faz sobre a pronúncia do artigo definido antes do vocábulo “*answer*” (linha 37), os alunos precisariam ter percebido que ele pronunciou o artigo como [ðə] antes de consoantes e como [ði:] antes de vogais. Assim, a resposta dada pelos alunos em coro pode ser considerada uma repetição do que ouviram anteriormente (linha 37). Com efeito, ao perguntar por que os alunos haviam concluído que a resposta à sua pergunta era “[ði:] *answer*” (linha 38), M1 explica que se deve ao fato de que a palavra seguinte começa com uma vogal (linha 39).

As linhas 42 e 43 do excerto mostram que professor percebe um desvio de pronúncia na resposta de M1 e corrige prontamente o aprendiz, que produz o vocábulo “*vowel*” como [ˈvoʊeʊ], substituindo mais salientemente o ditongo /aʊ/ por /oʊ/. Para tanto, ele também faz uso da técnica “escutar e imitar”, tendo em vista que fornece o modelo da pronúncia que considera correta do termo crucial, de modo tal que M1 sentiu-se instado a repetir “*vowel*” da forma como o professor havia demonstrado. Porém, ao repetir “*vowel*” com o ditongo [aʊ], o aprendiz permanece produzindo outro desvio que leva o Professor corrigi-lo novamente: M1 continuou substituindo a vogal central médio-alta não arredondada /ə/ (CRISTÓFARO-SILVA, 2005), também conhecida como *schwa*, pela vogal anterior médio-baixa não arredondada /ɛ/, além de produzir [ʊ] ao invés de [ɪ], já que a vocalização da lateral em coda silábica é um fenômeno bastante comum no Português Brasileiro (PB), embora, no inglês, essa consoante seja velarizada. Novamente, o Professor faz uso da técnica “escutar e imitar”, que tem como base a repetição, para corrigir M1.

Em suma, percebemos que, nessa segunda parte da atividade, o Professor lança mão da técnica “escutar e imitar” a fim de focalizar aspectos de pronúncia relativos não apenas às fricativas dentais, mas também aos sons vocálicos. Apresentaremos, a seguir, os trechos referentes à atividade de pronúncia com foco em segmentos que a Professora realizou em sala.

#### 4.1.2 Segmentos abordados pela Professora

Apresentaremos a atividade sobre a pronúncia de *-eigh*, *-aigh*, *-igh* (ver Anexo 2) em duas partes. Eis o trecho referente à primeira, em que a Professora corrige o primeiro exercício da atividade, após ter reproduzido o áudio para que os alunos ouvissem e, com isso, verificassem suas respostas quanto ao preenchimento das colunas encabeçadas com os ditongos /eɪ/ e /aɪ/:



47 PB: ok, people? in his EIGHTies... ((escrevendo na lousa as palavras)) NEIGHbour...  
 48 overWEIGHT... STRAIGHT... and WEIGH... can you repeat that for me? in his EIGHTies...  
 49 LLL: in his EIGHTies...  
 50 PB: NEIGHBOUR...  
 51 LLL: NEIGHBOUR...  
 52 PB: OVERWEIGHT  
 53 LLL: OVERWEIGHT  
 54 PB: STRAIGHT  
 55 LLL: STRAIGHT  
 56 PB: WEIGH  
 57 LLL: WEIGH  
 58 PB: you see::/ every time you see these wor/ these LETters... ((a professora escreve na lousa  
 59 a combinação de letras <gh>)) in between the WORDS... you don't pronounce them... not  
 60 even at the E::ND... you don't pronounce them... right? you don't/ you say **WEIGH** [wei]...  
 61 **WEIGH** [wei]... ALRIGHT? it's **OVERWEIGHT** [oʊvə'weɪt] and **STRAIGHT** [stɹaɪt]...  
 62 it's like... you don't even have any of these letters there... ((apontando para a combinação de  
 63 letras escrita na lousa)) just to complicate that a lot, right? so:: let's listen to the second... how  
 64 to prONOUNCE them... ((a professora pressiona o "play" novamente))

Podemos constatar, nesse trecho, que, logo após reproduzir o áudio para que os alunos pudessem conferir se haviam preenchido as colunas dos ditongos /ei/ e /ai/ corretamente, a Professora corrige o exercício fazendo uso da técnica “escutar e imitar”, uma vez que pede para que os alunos repitam os vocábulos, cujo modelo de pronúncia ela própria fornece (linhas 47-57). Logo em seguida, a Professora esclarece que a combinação das letras <gh> não é pronunciada nem no meio das palavras, nem no final delas (linhas 58-63), explicação esta que inferimos ter tido como base apenas os vocábulos da atividade, já que há palavras em que tal combinação pode ser pronunciada como [f] (*enough*), como [g] (*ghost*) ou ainda como [p] (*hiccough*), por exemplo.

Verifiquemos a segunda parte da atividade, em que a Professora realiza um exercício em que os alunos ouvem quatro sentenças para, então, praticar dizê-las em voz alta:

- 98 PA: vocês pegaram? did you get it?  
 99 LLL: yes  
 100 PA: so:: how do we use/ how do we form the question tags?... how do we FORM the question  
 101 tags?... if the sentence is... affirmative?  
 102 F2: the question is negative  
 103 PA: and if the statement is negative?  
 104 F2: the question is affirmative  
 105 PA: ok... now we're gonna do an activity about pronunciation and speaking... "intonation in  
 106 question tags"... listen and complete the dialogue between a policeman and a suspect ok?  
 107 just... five words missing... ((professor reproduz a faixa 7.9 do disco que acompanha o LD))  
 108 PA: ok? so::... "your surname's james... JONES... your surname's jones"...  
 109 F2: "isn't it?"  
 110 PA: "ISN'T IT? yes it is... and you're twenty-seven"...  
 111 F4: "aren't you?"  
 112 PA: "yes that's right... you weren't... at home last night at eight"...  
 113 F4: ["were you?"  
 114 M3: ["were you?"  
 115 PA: "were you? no I WASN'T... I was at the pub... but you don't have any witnesses"...  
 116 M3: "do you?"  
 117 PA: "yes I do... my brother was with me... your brother wasn't with you"...  
 118 F2: "was he?"  
 119 PA: ok? ((o professor pula a atividade 3B, que solicita aos alunos que ouçam e repitam as  
 120 frases copiando o ritmo e a entoação)) now we're gonna study grammar... indirect  
 121 questions... I have a QUESTION for you... it's at the book er... "do you like reading  
 122 detective stories or watching detective films... or tv series?"  
 123 F2: I do  
 124 PA: what type?  
 125 F2: er...  
 126 PA: no... the type is detective I want the name of the book...  
 127 F2: er... the books erm... sherlock holmes...  
 128 PA: you like it?  
 129 F2: I love it... a:::nd fringe  
 130 PA: yeah fringe...

Percebemos que esse exercício apresenta um nível contextualizado de prática de linguagem, pois que os ditongos são explorados em quatro sentenças, ao invés de serem abordados de forma isolada ou em palavras fora de contexto. Este exercício foi amplamente conduzido através do uso da técnica "escutar e imitar". Todavia, diferentemente dos outros trechos discutidos anteriormente, o modelo de pronúncia, neste excerto, não é fornecido pela própria professora, mas, sim, pelo áudio, que traz vozes de falantes nativos de RP. Isso está em consonância com o comentário tecido por Celce-Murcia et al. (2010) sobre como a técnica de ensino de pronúncia designada "escutar e imitar" tem sido intensificada pelo avanço tecnológico, passando a contar com uso de gravadores, laboratórios de língua, etc.

Notamos também que não foram fornecidas explicações ou comentários sobre as quatro frases trazidas no material em áudio. Assim, o ensino de pronúncia está, nesta segunda parte da

atividade, fundamentado numa abordagem intuitivo-imitativa, a qual depende da habilidade do aprendiz de ouvir e imitar o ritmo e os sons da língua-alvo, sem o auxílio de qualquer tipo de intervenção que forneça informações explícitas sobre aspectos fonéticos e fonológicos do inglês (CELCE-MURCIA et al., 2010).

Ao invés de focalizar mais pormenorizadamente a pronúncia, verificamos que houve uma atenção, por parte da Professora, para com questões lexicais. Nas linhas 75-76, por exemplo, a participante explica a uma aluna o significado do advérbio “*slightly*”. O mesmo ocorre com o vocábulo “*eyesight*”, nas linhas 83-91, e “*tight*”, nas linhas 96-102. A professora, portanto, mescla o exercício de pronúncia com esclarecimentos acerca do significado de certas palavras, as quais poderiam ter sido focadas antes de se dar início à prática das sentenças. Isso nos leva a questionar se os aprendizes atentaram, de fato, para a pronúncia ou se apenas repetiram as sentenças solicitadas e estudaram vocabulário.

Os quatro excertos analisados mostram os participantes trabalhando segmentos em suas aulas de inglês, mais exatamente, as fricativas dentais /θ/ e /ð/ e os ditongos /eɪ/ e /aɪ/. Na subseção seguinte, o foco recai sobre atividades conduzidas pelos professores que tratam de aspectos suprasegmentais do inglês.

## 4.2 Suprasegmentos

Gravamos em áudio duas atividades propostas pelo LD envolvendo aspectos suprasegmentais do inglês. Cada professor, portanto, realizou uma dessas atividades.

### 4.2.1 Suprasegmentos abordados pelo Professor

Eis o excerto referente à atividade de pronúncia que o Professor conduziu em sala, a qual está relacionada à entoação em perguntas de confirmação (ver Anexo 3):

- 98 PA: vocês pegaram? did you get it?  
 99 LLL: yes  
 100 PA: so:: how do we use/ how do we form the question tags?... how do we FORM the question  
 101 tags?... if the sentence is... affirmative?  
 102 F2: the question is negative  
 103 PA: and if the statement is negative?  
 104 F2: the question is affirmative  
 105 PA: ok... now we're gonna do an activity about pronunciation and speaking... "intonation in  
 106 question tags"... listen and complete the dialogue between a policeman and a suspect ok?  
 107 just... five words missing... ((professor reproduz a faixa 7.9 do disco que acompanha o LD))  
 108 PA: ok? so::... "your surname's james... JONES... your surname's jones"...  
 109 F2: "isn't it?"  
 110 PA: "ISN'T IT? yes it is... and you're twenty-seven"...  
 111 F4: "aren't you?"  
 112 PA: "yes that's right... you weren't... at home last night at eight"...  
 113 F4: ["were you?"  
 114 M3: ["were you?"  
 115 PA: "were you? no I WASN'T... I was at the pub... but you don't have any witnesses"...  
 116 M3: "do you?"  
 117 PA: "yes I do... my brother was with me... your brother wasn't with you"...  
 118 F2: "was he?"  
 119 PA: ok? ((o professor pula a atividade 3B, que solicita aos alunos que ouçam e repitam as  
 120 frases copiando o ritmo e a entoação)) now we're gonna study grammar... indirect  
 121 questions... I have a QUESTION for you... it's at the book er... "do you like reading  
 122 detective stories or watching detective films... or tv series?"  
 123 F2: I do  
 124 PA: what type?  
 125 F2: er...  
 126 PA: no... the type is detective I want the name of the book...  
 127 F2: er... the books erm... sherlock holmes...  
 128 PA: you like it?  
 129 F2: I love it... a:::nd fringe  
 130 PA: yeah fringe...

Como podemos observar nesse trecho, o professor conduziu apenas a primeira parte da atividade, a qual solicitava que os alunos ouvissem um diálogo entre um policial e um suspeito e, em seguida, preenchessem as lacunas com as formas apropriadas das perguntas de confirmação. Mais exatamente, o excerto mostra a correção feita pelo participante de tal exercício. A segunda parte da atividade, por sua vez, envolvia a repetição, por parte dos aprendizes, das frases que compõem o mencionado diálogo, chamando-lhes a atenção para o ritmo e a entoação. O professor, no entanto, não realiza tal exercício, prosseguindo para a próxima atividade proposta pelo material.

Consideramos que a pronúncia foi abordada pelo Professor no excerto em questão através da técnica "escutar e imitar", tal como apresentada por Celce-Murcia et al. (2010), devido ao fato de que o participante lançou mão de gravações em áudio para que os alunos

preenchessem os espaços em branco do diálogo transcrito no LD e, ao corrigir o exercício, deulhes a oportunidade de reproduzir aquilo que haviam ouvido, através do uso de tons ascendentes antes das lacunas, como forma de convidar os aprendizes a completarem em voz alta a frase com as devidas perguntas de confirmação (linhas 108, 110, 112, 115 e 117).

Convém salientar que o Professor introduz a atividade de pronúncia e produção oral informando aos alunos que a mesma envolvia a entoação em pergunta de confirmação (linhas 105 e 106). No entanto, nada mais é explicado sobre a entoação nesse tipo de pergunta, o que nos leva a inferir que o professor optou por abordá-la implicitamente. Esse comportamento que observamos no Professor está em plena conformidade com o comentário de Barnes (1988) sobre o ensino de entoação: “eu não mais ensino entoação explicitamente para turmas comuns, embora eu a ensine implicitamente em exercícios do tipo ‘repitam comigo’” (BARNES, 1988, p. 17 apud DALTON; SEIDLHOFER, 1994, p. 76)<sup>13</sup>.

De acordo com Dalton e Seidlhofer (1994), a maior parte dos materiais de ensino de língua e dos LDs concorda que a entoação corresponde a um elemento crucial da interação verbal, e, assim sendo, o ensino de línguas deveria dedicar uma atenção para a importância primária dos suprasegmentos na comunicação de sentidos. Contudo, como as autoras expõem, a entoação é comumente negligenciada nos materiais didáticos, o que as leva a questionar se a entoação é difícil de ser ensinada, principalmente se levarmos em consideração os comentários de alguns teóricos no que concerne aos problemas enfrentados ao tentarem explorar a entoação em suas aulas ou em seus materiais, a exemplo de Celce-Murcia (1987 apud DALTON; SEIDLHOFER, 1994), que confessa ter problemas em integrar completamente a acentuação e a entoação em sua abordagem de ensino da pronúncia do inglês. O fato de termos capturado apenas uma atividade de cada professor sobre aspectos suprasegmentais talvez seja uma evidência desse tipo de dificuldade que a entoação apresenta no ensino do idioma.

Vejamos a seguir a atividade de pronúncia no nível suprasegmental realizada pela Professora em sala.

#### 4.2.2 Suprasegmentos abordados pela Professora

Semelhantemente ao Professor, a Professora também realiza uma atividade envolvendo duas habilidades: pronúncia e produção oral. Mais especificamente, a atividade focaliza a

---

<sup>13</sup> “I no longer explicitly teach intonation to general classes, though I teach it implicitly in ‘say this after me’ exercises” (BARNES, 1988, p. 17 apud DALTON; SEIDLHOFER, 1994, p. 76).

acentuação em substantivos compostos (ver Anexo 4). Apresentaremos os trechos referentes a essa atividade em duas partes. Eis o primeiro excerto, que mostra como a participante introduz e realiza o primeiro exercício, i.e., a letra “a” da atividade proposta no LD:

- 131 PB: great people... now the next exercise is a listening exercise... and pronunciation... we  
 132 have the words [[here  
 133 LLL: [[what? ((alunos começam a rir))  
 134 PB: what is this? what's this? come on F... can you tell us what F gave to you?  
 135 F4: eu sei mas in english is the problem... the:: the::: convite...  
 136 PB: invitation...  
 137 F4: yeah yeah invitation...  
 138 PB: now... what I want you to do is... you're going to listen to these compound nouns...  
 139 compound words... and you're going to UNDERLINE the stressed syllable... or which one is  
 140 more stressed... words right? right F? we have two words/ which one is stressed? listen...  
 141 F4: teacher?  
 142 PB: yes? ((um funcionário pede licença para dar um aviso na turma e, quando termina de dar  
 143 os informes, se despede))  
 144 PB: bye... ok people let's listen and pay attention alright? ((a professor reproduz o material em  
 145 áudio))  
 146 Recording: TRAFFIC lights  
 147 LLL: TRAFFIC lights ((algumas alunas repetem a gravação com a voz baixa))  
 148 Recording: BOARDING pass  
 149 LLL: BOARDING pass ((agora a maioria dos alunos imita a falante de RP da gravação  
 150 exageradamente))  
 151 Recording: CAR park  
 152 LLL: CAR park  
 153 Recording: CAR crash  
 154 LLL: CAR crash  
 155 Recording: CYCLE lane  
 156 LLL: CYCLE lane  
 157 Recording: PARKING fine  
 158 LLL: PARKING fine  
 159 Recording: TRAFFIC Jam  
 160 LLL: TRAFFIC jam  
 161 Recording: PEDESTRIAN area  
 162 LLL: PEDESTRIAN [area  
 163 Recording: [ROAD works  
 164 F: [[eita  
 165 LLL: [[ROAD works  
 166 Recording: RUSH hour  
 167 LLL: RUSH hour  
 168 Recording: SEAT belt  
 169 LLL: SEAT belt  
 170 Recording: SPEED camera  
 171 LLL: SPEED camera  
 172 Recording: SPEED limit  
 173 LLL: SPEED limit  
 174 Recording: TICKET office  
 175 LLL: TICKET office

O primeiro aspecto que consideramos importante de ser frisado aqui diz respeito ao modo por meio do qual a Professora introduz a atividade em questão, classificando-a como sendo de compreensão oral (linha 131), embora o LD a apresente como uma atividade de pronúncia e de “produção” oral. Com efeito, o uso de gravações e materiais em áudio parece estar invariavelmente associado à habilidade de escutar mensagens orais, sem levar em consideração os objetivos subjacentes à sua realização. No caso do exercício em questão, sua intenção é fazer com que os alunos percebam que a primeira palavra dos substantivos compostos é pronunciada com mais ênfase que a segunda. Para tanto, a faixa do disco referente a tal atividade traz falantes do RP produzindo 14 vocábulos relacionados a transportes e viagens. Desta forma, tendo em vista que os substantivos são apresentados fora de contexto, o primeiro exercício apresenta um nível mecânico de prática de linguagem, levando os alunos apenas à repetição dos itens focalizados.

Quanto à forma por meio da qual a pronúncia é focalizada, é patente que, mais uma vez, estamos diante da técnica “escutar e imitar”, na medida em que é possível observar que os alunos repetem os substantivos compostos logo após a gravação (linhas 146-175). Convém ressaltar ainda que a iniciativa de repetir os vocábulos produzidos na gravação surgiu de duas alunas: a professora havia solicitado apenas que os alunos escutassem e prestassem atenção para que pudessem determinar qual item é mais enfatizado nos substantivos compostos dados. O resto da turma logo se junta a essas alunas e, com isso, temos uma abordagem da pronúncia através da técnica “escutar e imitar”, embora não tenha sido diretamente empregada pela Professora. De fato, poder-se-ia inferir que a recorrência do uso de tal técnica para focalizar a pronúncia no contexto das aulas de inglês como L2 gravadas pode ter suscitado a repetição por parte dessas duas alunas.

Vejam os a seguir o excerto que traz a continuação da atividade de pronúncia envolvendo a acentuação em substantivos compostos:



- 176 PB: so what you have noticed wi/with this pronunciation? what have you noticed? what do  
 177 you know here?  
 178 F5: it's england  
 179 PB: it's british english well but... what about the stress? which one is stressed? The first or  
 180 the second? we have two words... we ha::ve compound nouns... now which one is stressed?  
 181 M: the first  
 182 PB: the first  
 183 F5: yes the first  
 184 PB: so EVERY TIME we have two words together/ you have a compound noun that have a  
 185 different meaning/ because you know right? we have traffic... that is one thing... traffic is  
 186 one thing... let's see the other one... LIGHTS... is another thing, right? but when you put  
 187 together... we have a different thing... do you understand? so it's a compound noun... as we  
 188 have seen every time we have a compound noun the first word is stressed... you have/ you  
 189 have to say TRAFFIC lights... not traffic LI::GHTS... but TRAFFIC lights... do you  
 190 understand that? so let's ask here these questions/ M... ask the first question to F5...  
 191 M4: "what kind of **public** ['publiki] transport is there?"  
 192 PB: is HERE in campina  
 193 M4: is here in campina?  
 194 PB: "what kind of **Public** ['pʰʌblik] transport is HERE in campina?"  
 195 F5: bus  
 196 PB: bus... only bus?  
 197 LLL: mototaxi... ((risos))  
 198 M4: mototaxi I don't think is public?  
 199 PB: it is considered the/ like alternativo... right?  
 200 F5: é porque o dinheiro vai pro motorista, mas é público aqui...  
 201 M4: do mesmo jeito que o do ônibus vai pro dono da empresa também... do mesmo jeito...

Podemos perceber que esse trecho evidencia logo no início (linha 178) a percepção de uma aluna com relação ao sotaque usado pelo falante trazido no material em áudio. Quando a professora pergunta o que os alunos notaram acerca da pronúncia dos itens focalizados na atividade, a aluna não identificada sugere que a pronúncia é inglesa ao responder "*it's England*". A professora, então, lhe informa que o inglês é britânico, sem levar em consideração as variações dentro do que é comumente entendido por inglês britânico, talvez em virtude de sua pergunta ter como cerne a questão da tonicidade, ao invés do sotaque específico. Deste modo, a participante reformula seu questionamento, a fim de que os alunos lhe digam qual das duas palavras dos substantivos compostos é mais proeminente (linhas 179 e 180). Os alunos não demonstram ter tido dificuldades em perceber que o primeiro vocábulo é acentuado, e, então, a professora lhes fornece uma explicação relacionada à pronúncia de substantivos compostos (linhas 184-190).

Há ainda, na linha 199, um desvio de pronúncia produzido por um aprendiz relacionado ao vocábulo "*public*", em que temos a substituição da vogal central médio-baixa não arredondada [ʌ] pela vogal posterior alta arredondada [u] (CRISTÓFARO-SILVA, 2005).

Conquanto não corrija diretamente o aluno, a Professora, ao repetir a frase que o aluno havia produzido, enfatiza a primeira sílaba do termo crucial, como forma de chamar atenção para a qualidade que considera ser adequada do primeiro som vocálico de “*public*”. Julgamos que essa forma de demonstrar a pronúncia correta do vocábulo teve como base uma abordagem implícita, tendo em vista que um modelo de pronúncia é enfaticamente fornecido pela Professora, cabendo ao aprendiz perceber que a professora estava, na realidade, corrigindo sua pronúncia.

Diante do exposto, inferimos que a pronúncia foi abordada nesse segundo trecho através de uma explicação, pois a participante informa explicitamente que o primeiro vocábulo dos substantivos compostos é pronunciado com mais ênfase, informação esta que é alicerçada por Hotimsky (2004).

## 5. Considerações finais

Os trechos analisados aqui mostram que os participantes abordam os sons do inglês valendo-se principalmente da técnica “escutar e imitar”, por meio da qual o professor fornece oralmente um modelo de pronúncia e pede para que os aprendizes o imitem ou repitam. Embora seja um procedimento básico no ensino de pronúncia (TENCH, 1981), tal técnica apresenta a desvantagem de não informar explicitamente aos aprendizes sobre os sons explorados. Com isso, o uso da técnica “escutar e imitar” é fundamentado numa abordagem intuitivo-imitativa, que requer do aprendiz a habilidade de ouvir e imitar o ritmo e os sons da língua-alvo, sem o suprimento de informações explícitas sobre aspectos fonéticos e fonológicos da língua inglesa (CELCE-MURCIA et al., 2010). Além dessa desvantagem, ao encorajar a imitação dos sons do inglês, a técnica em questão não abre muito espaço para a variação durante a aquisição da L2.

Essa forma implícita de ensinar a pronúncia se opõe ao comentário tecido por Ward (1972) sobre como os “melhores” professores perceberam que a pronúncia do inglês deve ser ensinada cientificamente, ou seja, deve ser ensinada de forma explícita, com base nos aspectos teóricos referentes à fonética e à fonologia. Percebemos que, dos sete trechos apresentados, todos evidenciaram o uso de tal técnica.

Não obstante, dois excertos mostram também que a técnica “escutar e imitar” foi usada junto com o treinamento fonético e a associação pelo Professor durante a realização da atividade de pronúncia do LD envolvendo as fricativas dentais, bem como foi empregada junto com a demonstração e com explicações pela Professora, ao focalizar a acentuação em substantivos compostos. Percebemos, portanto, que os professores fizeram uso de cinco das 20 técnicas e

materiais apresentados por Celce-Murcia et al. (2010) e Tench (1981) para ensinar a pronúncia do inglês. Mais especificamente, o Professor lançou mão do Treinamento Fonético e da Associação, ao passo que a Professora forneceu demonstrações e explicações, além da técnica “escutar e imitar”, que, como mencionado anteriormente, foi utilizada pelos professores em todos os excertos analisados aqui.

Os resultados obtidos aqui podem ser evidências de que a escassez de formas diversas de se ensinar a pronúncia nas aulas de inglês dos dois participantes pode estar relacionada à formação desses profissionais, bem como às suas próprias crenças e/ou atitudes em relação ao ensino da pronúncia do inglês. Assim, embora a pronúncia seja abordada nos trechos das aulas investigadas, os aspectos focalizados pelos participantes, mais precisamente a questão da vibração das pregas vocais na produção das fricativas dentais do inglês, a acentuação de palavras e a vogal central médio-baixa não arredondada /ʌ/, poderiam ter sido esclarecidos aos aprendizes por meio de outras técnicas propostas na literatura, a exemplo de exercícios com pares mínimos (“teeth” x “teethe”), subsídios visuais para demonstrar o grau de tonicidade das sílabas (como • . • . ou DE.mo.CRAT.ic, CELCE-MURCIA et al., 2010, p. 184), ou ainda diagramas articulatórios para o treinamento fonético da vogal /ʌ/. Consequentemente, é possível inferir que o ensino de pronúncia praticado pelos participantes desta pesquisa apresenta limitações quanto à variedade no uso de diferentes técnicas e materiais para abordar, de forma didática e eficaz, o sistema sonoro do inglês, no que diz respeito tanto a seus aspectos segmentais quanto suprasegmentais.

### Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2003. 114 p.
- ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- BARNES, N. Does intonation matter?. **Speak out!** Journal of the IATEFL Phonology SIG – V. 3, N. 17, p. 25-28, 2004.
- CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas: Mercado de Letras, 2002. 208 p.
- CANÇADO, M. Um estudo da pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

CELCE-MURCIA, M. Teaching pronunciation as communication. In: MORLEY, J. (Ed.) **Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory**. Washington DC.: TESOL, p. 5-12, 1987.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching Pronunciation: A Course Book and Reference Guide**. 2nd Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Pronúncia do Inglês: para falantes do português brasileiro - Os sons**. 1. ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2005.

CRUTTENDEN, A. **Gimson's Pronunciation of English**. 6th edition. London: Arnold, 2001.

CRUZ, N. F. C. Minimal pairs: Are they suitable to illustrate meaning confusion derived from mispronunciation in Brazilian learners' English? **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 171-180, 2005.

DALTON, C.; SEIDLHOFER, B. **Pronunciation**. Oxford: Oxford University Press, 1994.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. v. 2, p. 69-99.

HOTIMSKY, F. Making sense of stress placement. **Speak out!** Newsletter of the IATEFL Pronunciation SIG – v. 31, p. 25-28, 2004.

JENKINS, J. **The phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge University Press, 2003.

OXENDEN, C.; LATHAM-KOENIG, C. **New English File Intermediate**. Oxford University Press, 2006.

PENNINGTON, M. C. **Phonology in English language teaching**. Londres: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

ROACH, P. **Phonetics**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

TENCH, P. **Pronunciation Skills**. London: The MacMillan, 1981.

TRAVA-LÍNGUA. In: DICIONÁRIO Priberam da língua portuguesa. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/trava-l%C3%ADngua>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

WALKER, R. **Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

WARD, I. **The Phonetics of English**. Cambridge: W. Heffer & Sons Ltd, 1972.



## Anexo 1 - Atividade de Pronúncia do LD sobre as fricativas dentais:

**2 PRONUNCIATION** sentence stress, *the*, /θ/ or /ð/?

a **5.5** Dictation. Listen and write six sentences. Practise saying them with the correct rhythm. Are articles normally stressed?

b **5.6** Listen and repeat the phrases. When is *the* pronounced /ðə/? How is it pronounced in the other phrases?

the shop   the address   the owner   the sun   the engineer   the world

**▲** Remember *th* can be  e.g. *the*, or  e.g. *think*.

c **5.7** Listen and circle *th* when it is pronounced /ð/. Then repeat the sentences.



1 That man over there is very wealthy.      4 I threw it away the other day.  
 2 June is the sixth month of the year.      5 We have maths in the third term.  
 3 There are three things you have to remember.      6 The athletics track is through that gate.

## Anexo 2 - Atividade de Pronúncia do LD sobre ditongos:

**3 PRONUNCIATION** *-eigh, -aigh, -igh*

a Look at the pink letters in the words below. Are they pronounced /eɪ/ or /aɪ/? Put the words in the correct column.

bright   height   high   in his eighties   light brown  
 might   neighbour   overweight   sight   straight   weigh

			
TRAIN	STRAIGHT	EIVE	NIGHT
EIGHTIES	WEIGH	BRIGHT	SIGHT
NEIGHBOUR		HIGHT	
OVERWEIGHT		HIGH	RIGHT
		LIGHT	WEIGH

b **3.6** Listen and check.

c How is *-igh* always pronounced? How is *-eigh* usually pronounced? Which word is an exception here?

d **3.7** Practise saying the sentences. Listen and check.

1 She has light brown hair. It's short and straight.  
 2 He's medium height and slightly overweight.  
 3 He's in his eighties, but his eyesight's very good.  
 4 She likes wearing tight straight-leg jeans.

38 41

## Anexo 3 - Atividade de Pronúncia do LD sobre entoação em perguntas de confirmação:

**3 PRONUNCIATION & SPEAKING** intonation in question tags

a **7.9** Listen and complete the dialogue between a policeman and a suspect.

P Your surname's Jones, \_\_\_\_\_?  
 S Yes, it is.  
 P And you're 27, \_\_\_\_\_?  
 S Yes, that's right.  
 P You weren't at home last night at 8.00, \_\_\_\_\_?  
 S No, I wasn't. I was at the pub.  
 P But you don't have any witnesses, \_\_\_\_\_?  
 S Yes, I do. My brother was with me.  
 P Your brother wasn't with you, \_\_\_\_\_?  
 S How do you know?  
 P Because he was at the police station. We arrested him last night.

b **7.10** Listen and repeat. Copy the rhythm and intonation.

c **Communication** Just checking A p.118 B p.121. Roleplay a police interview.

7B 105



## Anexo 4 - Atividade de Pronúncia do LD sobre acentuação em substantivos compostos:

**5 PRONUNCIATION & SPEAKING** stress in compound nouns

a **2.14** Listen and repeat the compound nouns. Which word is usually stressed more?

traffic lights	pedestrian area	<i>the 1st noun</i>
boarding pass	road works	<i>function of an adjective</i>
car park	rush hour	<i>a bus stop</i>
car crash	seat belt	<i>one word = sun glasses</i>
cycle lane	speed camera	<i>hyphenated = Can - c</i>
parking fine	speed limit	
traffic jam	ticket office	

b Ask and answer the questions in pairs.

**In your town / city...**

● What kind of **public transport** is there?

○ What time is the **rush hour**?

○ Are there often **traffic jams**?

● What's the **speed limit**?

○ Are there **speed cameras** anywhere?

○ Are there any **cycle lanes**? Do many people use them?

● Are there any **pedestrian areas**? Where?

○ Are there enough **car parks**? Are they expensive?

○ What happens if you **park** somewhere illegal?

● Do people usually wear their **seat belt** in the back of the car?

○ Do **motorcyclists** and **cyclists** wear **helmets**?

○ Are big **lorries** allowed to drive through the centre?

Artigo recebido em: 05.01.2017

Artigo aprovado em: 04.04.2017

## Conversor de transcrição fonética automática para as formas linguísticas da variedade linguística potiguar

A converter of automatic phonetic transcription for the linguistic forms of the potiguar linguistic variety

Cid Ivan da Costa Carvalho\*

---

**RESUMO:** Os conversores de grafema para fonema executam o processo de transcrição das formas gráficas de uma língua para as formas fonéticas. Esse trabalho apresenta o Potigrafone - conversor grafofônico para a variedade linguística potiguar. O sistema computacional Potigrafone se baseia em dois importantes atlas linguísticos, os quais apresentam as transcrições fonéticas da pronúncia potiguar: o *Atlas Linguístico do Centro-Oeste Potiguar* e o *Atlas Geolinguístico do Litoral Potiguar* (AliPTG). Para o desenvolvimento desse sistema, fizemos a implementação das regras da fonologia gerativa, formando a relação de um conjunto de representações subjacente com as representações de superfície. Esse sistema foi aplicado a essa variedade linguística, mas, para alguns fenômenos, pode ser aplicada a outras variedades linguísticas do país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fonética. Transcrição fonética automática. Variedade linguística.

---

**ABSTRACT:** A converter of grapheme to phoneme execute the transcription process of the grapheme forms of a language for the phonetic forms. This paper introduces the Potigrafone – a converter of grapheme to phoneme for the potiguar linguistic variety. Potigrafone computational system fundamentals if in two linguistics atlas important, where they produce the phonetic transcriptions of the potiguar pronunciation: the *Atlas Linguístico do Centro-Oeste Potiguar* and the *Atlas Geolinguístico do Litoral Potiguar* (AliPTG). For the development this system, we make the implementation of the rules of the generative phonology, modeling the relation of a set underlying forms with the surface forms. This system it was applied for this linguistic variety, but can to be applied in other linguistic variety of the country.

**KEYWORDS:** Phonetics. Automatic phonetic transcription. Potiguar linguistic variety.

---

### 1. Introdução

O uso de ferramentas computacionais como instrumento de auxílio às pesquisas linguísticas se torna um imperativo quando se trata de manipular extenso banco de dados. Nesse trabalho, apresentamos um sistema computacional que torna possível a transcrição de grande quantidade de material escrito para a representação fonética da fala potiguar. É claro que a transcrição manual parece ser mais precisa do que a transcrição automática, no entanto, este

---

\* Professor Doutor da Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA - e coordenador do Grupo de Estudo em Linguística Computacional – GELC.



tipo de transcrição apresenta erros sistemáticos e pontuais, os quais podem ser corrigidos com maior facilidade pelo usuário, diferentemente, do primeiro. Além disso, a transcrição é feita com menor tempo quando é feita automaticamente.

Quando se trata de conversão automática de grafema para fonema, os sistemas são chamados de *Grapheme to Phoneme* (G<sub>2</sub>P). O Grafone<sup>1</sup> é um exemplo de sistema G<sub>2</sub>P para o português e foi desenvolvido pelo Laboratório de Processamento de Sinais, em Coimbra. E os sistemas que fazem a conversão automática de grafema para fone são conhecidos como *Letters to Sounds* (L<sub>2</sub>S). O Petrus<sup>2</sup> é um exemplo desse tipo de sistema e ele faz a transcrição do grafema do português para a variedade linguística paulista. Esse sistema foi desenvolvido pelo Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC).

Neste trabalho, temos o objetivo de apresentar o Potigrafone, sistema que executa o processo de conversão das formas gráficas do português para as formas fonéticas<sup>3</sup> da variedade linguística potiguar, ou seja, um L<sub>2</sub>S que foi desenvolvido para essa variedade linguística brasileira. Destacamos três fatores relevantes presentes no seu desenvolvimento: (1) a inexistência de sistema automático para a variedade potiguar; (2) a presença de dados empíricos que apresentam os fenômenos fonéticos presentes na fala potiguar e que deram maior consistência à transcrição fonética do sistema e (3) muitos fenômenos fonéticos mostrados nas transcrições desse sistema estão presentes em outras variedades linguísticas do país, logo, ele pode auxiliar na pesquisa de outras variedades linguísticas.

O primeiro fator aponta para o fato de que a forma fonética desse sistema representa o registro do português falado Rio Grande do Norte, mais especificamente, em duas regiões que compreendem a maior parte do estado: as regiões Oeste e Litorânea. O segundo mostra que o desenvolvimento desse sistema recebeu contribuição empírica dos atlas vinculados ao projeto Atlas Linguístico do Brasil (AliB) que foram: Atlas Linguístico do Centro-Oeste Potiguar e do Atlas Geolinguístico do Litoral Potiguar (ALiPTG), ou seja, a transcrição fonética automática reflete os dados empíricos presentes nesses atlas. Por último, muitos fenômenos fonéticos apresentados na transcrição automática desse sistema estão presentes em outras variedades

---

<sup>1</sup> O Grafone é conversor de grafemas para fonemas para o Português Europeu e está disponível em: <http://www.co.it.pt/~labfala/g2p/>.

<sup>2</sup> O Petrus é um sistema Web de suporte à transcrição fonética automática do Português Brasileiro e está disponível em: <http://www.nilc.icmc.usp.br/nilc/index.php/tools-and-resources>.

<sup>3</sup> Destacamos que a expressão “forma gráfica” diz respeito à escrita ortográfica da palavra na língua portuguesa e a “forma fonética” corresponde à transcrição fonética da palavra. No texto, a primeira é escrita entre colchetes angulares < > e a segunda entre colchetes [ ]. Assim, o símbolo <g> equivale à letra “gê” do alfabeto português e o símbolo [g] corresponde ao som oclusivo velar sonoro.

linguísticas do Brasil. Citemos, por exemplo, o fenômeno da nasalidade que ocorre na maioria das variedades linguísticas faladas no nordeste. Esse fato mostra que o sistema pode ser utilizado para outras variedades, mas o usuário deve atentar para as formas fonéticas apresentadas pelo sistema e verificar se realmente corresponde à representação da sua variedade linguística.

Pensando assim, dividimos este trabalho em três seções: a primeira apresenta algumas diferenças entre a transcrição automática do Petrus e do Potigrafone; a segunda mostra dois atlas linguísticos utilizados como base empírica para a compreensão das variantes linguísticas presentes na fala potiguar para a aplicação no sistema computacional; a terceira descreve e aplica dois conceitos da fonologia gerativa que fundamentam a implementação do Potigrafone: as regras fonológicas e os componentes fonológicos - a representação subjacente e a representação de superfície.

## 2. Transcrição fonética automática

A transcrição fonética é a representação dos sons emitidos por falantes de uma língua. A representação do som é feita por meio do uso de um conjunto de símbolos de um alfabeto fonético. Há dois tipos de transcrição fonética: a transcrição ampla e a restrita.

Na transcrição restrita (detalhada), todos os detalhes fonéticos, mesmo aqueles que podem ser previsíveis pelo contexto, incluindo propriedades secundárias, são consideradas, e na transcrição ampla (aproximada) são explícitas apenas os aspectos mais gerais dos segmentos. (SEARA; NUNES; VOLCÃO, 2015, p. 83).

As autoras exemplificam essa distinção com a palavra <quilo>, que pode ser transcrita de forma restrita [k<sup>J</sup>il<sup>w</sup>o] ou de forma ampla [kilo]. A primeira transcrição considera certas propriedades secundárias, detectadas em determinados segmentos previsíveis pelo ambiente a ser transcrito, como a palatalização da consoante velar diante de vogal alta anterior e o arredondamento da lateral diante de vogal alta posterior. A segunda não considera nenhum desses detalhes. Quanto mais fiel for à pronúncia, mais recursos fonéticos devem ser usados, exigindo-se maior número de sinais e diacríticos de um alfabeto.

Nesse contexto, apresentamos a diferença na transcrição fonética automática executada por dois sistemas diferentes: pelo Petrus e pelo Potigrafone. Tanto o primeiro quanto o segundo

transcrevem as formas gráficas do português para a forma fonética ampla, ou seja, sem marcar certas propriedades secundárias da fala.

## 2.1 Petrus

O sistema Petrus executa a transcrição fonética automática das sequências de grafemas do português para o dialeto paulista, utilizando os símbolos fonéticos do Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Marquiefável e Zavaglia (2011, p. 156) explicam que “Por dialeto paulista, deve-se entender a fala de pessoas cultas oriundas do Estado de São Paulo” e acrescentam que não há qualquer sistema desse tipo para dialeto padrão de São Paulo. Além disso, é um sistema que dispõe de uma interface gráfica de fácil utilização, servindo de apoio à transcrição fonética automática de palavras isoladas ou de um conjunto de palavras.

Segundo Marquiefável, Bokan, Zavaglia (2014), o Petrus é composto por seis módulos. O primeiro é responsável pela transcrição fonética das palavras homógrafas heterofônicas, como nas palavras 'g[o]sto (substantivo) e 'g[O]sto (verbo). Esse recurso linguístico foi construído usando um dicionário com pares de palavras heterofônicas com quase 1.000 homógrafos transcritos. O segundo módulo executa a identificação da presença de prefixo em uma palavra antes de transcrevê-la, uma vez que os prefixos em PB têm um comportamento específico no sentido de alternância vocálica, e o recurso linguístico utilizado foi um algoritmo baseado com 145 regras. O terceiro módulo identifica o diacrítico ['], a vogal acentuada na palavra que está sendo analisada, usando um algoritmo baseado em regras. O quarto módulo identifica e marca os limites de sílabas e usa um algoritmo com 25 regras baseados em *Hidden Markov Model* (HMM). O quinto módulo executa a etiquetagem das palavras - *Part-de-Speech tagger* - usando UNITEX. No último módulo, toda essa informação linguística é utilizada para transcrição fonética das palavras escritas, por meio de um conjunto de 160 regras, sendo que 62 delas fazem a transcrição das consoantes e 98 fazem das vogais.

Com a utilização desses módulos, o Petrus executa a transcrição das palavras, a separação silábica e a classificação das palavras transcritas quanto à classe gramatical. No Quadro 1, a seguir, podemos ver um exemplo de transcrição automática da palavra <peso>.

Quadro 1 – Exemplo de transcrição fonética pelo sistema *Petrus*.

Grafema	Transcrição fonética
peso	[ 'pezʊ ] Syllable boundaries: pe.so Part of speech: Substantivo
	[ 'pezʊ ] Syllable boundaries: pe.so Part of speech: Verbo

Fonte: dados extraído de análise no programa *Petrus*.

O *Petrus* é um sistema muito adequado ao uso lexicográfico, uma vez que ele não executa apenas a transcrição fonética, mais também a separação silábica e a classificação gramatical das palavras. No entanto, o conversor ainda comete erros básicos de silabação, como na palavra <ca.rro>, onde as letras dobradas ficam na mesma sílaba e também na transcrição fonética feita por esse sistema destaca apenas dois fenômenos fonéticos: a alternância vocálica, como foi o caso da palavra <peso>, e da epêntese, como é o caso da palavra <pneu>, transcrita por [ 'pineʊ ], acrescida de [ɪ] epentético e a palatalização das oclusivas /t/ e /d/ antes da vogal anterior /i/, como nas palavras <tia> e <dia>. A forma fonética do *Petrus* deixa de lado outros fenômenos fonéticos muito relevantes para a transcrição fonética dessa variedade, como, por exemplo, o apagamento das semivogais [ɪ] e [ʊ], para a formação de monotongo que ocorre nas palavras <peixe> [ 'peʃi ] e <tesoura> [te 'zora], respectivamente, como afirma Tós (2010).

## 2.2 Potigrafone

O Potigrafone<sup>4</sup> é um conversor de transcrição automática utilizando da tecnologia de estados finitos para executar a conversão das formas gráficas para as formas fonéticas da variedade potiguar. Essa tecnologia é construída por duas fitas: uma fita de entrada e outra de saída. Por meio da primeira, o sistema reconhece as cadeias de caracteres da língua portuguesa, ou seja, a forma gráfica (*input*), e, por meio da segunda, gera a forma fonética para a variedade linguística potiguar, isto é, a cadeia de saída (*output*).

Considerando a relação da entrada com a saída do sistema, destacamos três aspectos peculiaridades na transcrição fonética desse sistema: (1) o alfabeto fonético, (2) o alinhamento das formas gráficas com a forma fonética e (3) a transcrição de fenômenos fonéticos.

<sup>4</sup> Para maiores informações, acesse a tese de doutorado em Linguística - *Transdutor de estados finitos para conversão de grafema para a pronúncia da variedade linguística potiguar*, da Universidade Federal do Ceará.

As formas fonéticas geradas por esse conversor são constituídas pelos símbolos e pelos diacríticos do alfabeto fonético *Speech Assessment Methods Phonetic Alphabet* (SAMPA). Para quem está habituado aos símbolos do Alfabeto Fonéticos Internacional (AFI), os símbolos do SAMPA não se tornam estranhos devido a dois fatores básicos: (1) a transcrição fonética feita com a utilização do SAMPA considera que as letras minúsculas do AFI possuem a mesma representação e quando não têm qualquer relação, os diacríticos do SAMPA seguem os símbolos que os modificam, Segundo Wells (2014); (2) os símbolos desse alfabeto estão presentes nos teclados dos computadores, logo, é reconhecido pelos usuários e pelos módulos dos processadores modernos como os *smartphones* e *tabletes*.

Nesse alfabeto, há vários diacríticos disponíveis para a transcrição da fala humana. Todavia, o Potigrafone utiliza apenas três deles na transcrição da fala potiguar: o til (~) para marcar a nasalização, a aspa dupla (") para sinalizar o acento tônico primário e a aspa simples (') para apontar a palatalização, conforme descrição a seguir:

- a) a nasalização vocálica é marcada por meio de um til (~) após o símbolo vocálico, como em <canto> [ka~tu] e <cama> [ka~ma], sendo que o primeiro marca a vogal nasal e o segundo destaca o fenômeno da nasalidade;
- b) o acento tônico é marcado por meio do acréscimo da aspa dupla (") antes da sílaba tônica, como em <canto> [ˈka~tu];
- c) a palatalização é representada por meio do acréscimo de aspa simples ('), após consoante palatalizada como em <óleos> [ˈOl'us].

Outro aspecto importante é o alinhamento das formas gráficas com a forma fonética. O Potigrafone mostra duas maneiras de fazer a correspondência dos grafemas para as variantes linguísticas, ou seja, o alinhamento de grafema para o fone. Beesley e Karttunen (2002) dizem que o alinhamento é o primeiro passo que se deve fazer no desenvolvimento de sistema como esse. Isso é feito através de uma associação de um símbolo gráfico da forma lexical para um símbolo fonético na forma fonética, de um para um. Alguns grafemas do português possuem correspondências unívocas com os sons da variedade linguística potiguar, situação na qual o sistema faz a conversão de modo direto. É o caso das letras <p, b, t, d, f, v>, que são convertidos pelos símbolos [p, b, t, d, f, v], respectivamente.

Porém, outros possuem correspondências diretas dependendo de fatores contextuais e posicionais. Podemos exemplificar esse tipo de correspondência por meio das letras <g> e <r>. O grafema <g> se realiza como uma fricativa alvéolo palatal sonora [ʒ] ou como uma oclusiva velar sonora [g], dependendo do contexto. A saída do grafema <r> é realizada como uma fricativa glotal surda [h] ou como uma vibrante simples [ʀ], dependendo da posição silábica em que a letra se encontra; quando está na posição de coda medial ou no ataque inicial de palavra, é uma consoante glotal e quando está posicionada como segunda consoante do ataque complexo ou quando está entre vogais é uma consoante vibrante.

No entanto, os dígrafos consonantais e vocálicos são um conjunto de grafemas para representar apenas um som da variedade linguística, ou seja, o alinhamento não foi feito por meio da correspondência direta do grafema para o fone. Nesse caso, aos dígrafos consonantais foi acrescentado um símbolo fonético nulo [0] que corresponde às letras diacríticas que vêm junto às consoantes. Para exemplificar essa forma de transcrição, mostramos a Figura 1, que ilustra a transcrição alinhada do dígrafo <ch>, todavia, mantemos o alinhamento também nos outros dígrafos como: <lh>, <nh>, <rr>, <ss>, <sc>, <sç>, <xc>, <gu> e <qu>.

Figura 1 – Alinhamento dos dígrafos consonantais Forma gráfica.

Forma gráfica	C	h	a	v	e	s
Forma alinhada	“S	0	a	v	i	s

Fonte: elaborada pelo autor.

Além do alinhamento, consideramos que a transcrição fonética de alguns dígrafos depende do contexto de escrita e da construção silábica, mais precisamente, da fronteira silábica. Nas palavras <crescer> e <casca>, as letras <sc> formam um dígrafo e um encontro consonantal, respectivamente, sendo que a transcrição fonética da letra <c>, na primeira palavra, tem como valor fonético o símbolo nulo [0], uma vez que nesse caso essa letra corresponde a uma forma diacrítica e, na segunda palavra, a letra <c> tem valor fonético de oclusiva velar surda [k], ou seja, essa letra representa uma consoante em posição de ataque simples.

Já para os dígrafos vocálicos, não foi utilizado um símbolo fonético nulo, mas um símbolo diacrítico do alfabeto fonético SAMPA, o til [~], para representar a nasalização da

vogal. Na forma escrita do português, as letras diacríticas vocálicas <n> e <m>, em posição pós-vocálicas, representam a nasalização da vogal, como na palavra <canto> [ka~tu]. Além disso, esse símbolo também foi aplicado no fenômeno da nasalidade dos segmentos vocálicos, seguido de uma das duas consoantes nasais, [m] ou [n], como nas palavras <cama> [ka~ma] e <cana> [ka~na]. Assim, no primeiro caso, o sistema executa a transformação das letras pelo diacrítico do SAMPA e, no segundo, ele insere um segmento antes das consoantes nasais.

O terceiro aspecto diz respeito à transcrição de fenômenos fonéticos que estão presentes na fala potiguar. Aqui, mencionamos apenas os fenômenos fonéticos da harmonia vocálica, da lenição, da monotongação, da ditongação e da epêntese, como mostra Quadro 2. No entanto, remetemos o trabalho de Carvalho (2016) para o conhecimento de outros fenômenos e das regras utilizadas no desenvolvimento do sistema.

Quadro 2 – Fenômenos fonéticos com mais de um *output*.

		Fenômenos fonéticos				
		<i>Harmonia vocálica</i>	<i>Lenição</i>	<i>Monotongação</i>	<i>Ditongação</i>	<i>Epêntese</i>
<b>Forma gráfica</b>	cebola	mulher	caixa	paz	pneu	
<b>Formas fonéticas</b>	[se"bol6]	[mu"Le]	["kajS6]	["pajs]	[pi"new]	
	[si"bol6]	[mu"le]	["kaS6]	["pajs]	[pe"new]	

Fonte: elaborado pelo autor.

Para esses fenômenos, a transcrição automática apresenta duas ou mais formas fonéticas para a mesma forma gráfica. Por exemplo, a palavra <caixa> apresenta duas formas fonéticas: uma que marca o fenômeno da monotongação, ["kaSa], e outra sem esse fenômeno, ["kajSa]. Essa opção está respaldada no fato de que, na fala potiguar, ocorrem essas duas variantes linguísticas da forma escrita. Essa forma de transcrição para essa palavra e para outros casos se fundamenta nas cartas fonéticas do Atlas Linguístico do Centro-Oeste Potiguar e do AliPTG. Nesses casos, o Potigrafone recebe como entrada (*input*) uma palavra escrita graficamente, conforme a ortografia oficial e retorna como saída (*output*) duas ou mais formas fonéticas da fala potiguar.



Todavia, nem todos os fenômenos presentes nas cartas fonéticas desses dois atlas foram considerados na implementação do sistema. O fenômeno do metaplasma por transposição, como ocorre na carta fonética da palavra <prateleira>, mostra quatro formas fonéticas diferentes. Nas cinquenta e seis entrevistas, ocorreram 37,5% para a pronúncia [pahti"lera], 26,7% para a pronúncia [prati"lera], 23,3% para a pronúncia [pati"lera] e 5,4% para a pronúncia [prati"lejra]. Esse tipo de fenômeno e o apagamento da vogal nas palavras proparoxítonas, como na palavra <fósforo>, que é pronunciada por [“fOsfru], o sistema não apresenta a transcrição, mas exibe apenas duas saídas e uma delas, obrigatoriamente, representa a forma mais próxima da entrada, ou seja, a transcrição [prati”lejra], que foi a menos frequente nos corpora. No entanto, é a mais alinhada com a entrada da palavra.

Portanto, esse conversor reconhece as cadeias de caracteres da língua e gera a forma fonética para a variedade linguística potiguar, marcando na transcrição alguns fenômenos fonéticos que não estão presentes no Petrus e faz a acentuação silábica. Os atlas linguísticos embasaram a marcação desses fenômenos para essa variedade linguística e contribuem para que a transcrição seja fiel à fala potiguar, como trataremos a seguir.

### 3. Atlas linguísticos da variedade linguística potiguar

A base empírica do sistema computacional Potigrafone parte de dois importantes atlas linguísticos, os quais apresentam as transcrições fonéticas da pronúncia potiguar: o Atlas Linguístico do Centro-Oeste Potiguar e o Atlas Geolinguístico do Litoral Potiguar (ALiPTG) que fazem parte do projeto do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB<sup>5</sup>). No que se refere a esses atlas, a transcrição das cartas fonéticas foi feita por linguistas e os dados contribuem na identificação e na quantificação dos fenômenos linguísticos, para a descrição da maior parte dos fenômenos linguísticos do Estado.

Outra característica é o fato de que a coleta dos dados se processa mediante a utilização de ficha de identificação do informante com três questionários que seguem integralmente o modelo do Projeto ALiB. Os modelos usados na pesquisa são o questionário semântico-lexical (QSL), com 202 perguntas que cobrem 14 áreas semânticas; o questionário Fonético-fonológico (QFF), com 159 perguntas e o questionário morfossintático (QMS), com 49 perguntas. (PEREIRA, 2008).

---

<sup>5</sup> Para mais informações, acesse o site do ALiB: <https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/Alib/WebHome.v>

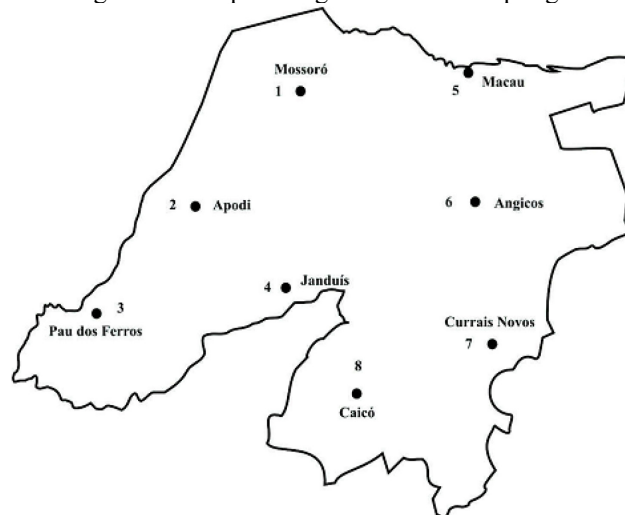
Todavia, foi dado enfoque aos fatos linguísticos apresentados nas cartas fonéticas dos atlas mencionados, pois essas cartas

registram as variantes de um fonema comprovadas nos pontos investigados, ou de vários fonemas correspondentes a um único fonema mais antigo ou também determinadas séries de fonemas quase encontram na mesma situação do ponto de vista histórico. (SILVA, 2012, p. 110).

Ressaltamos que os atlas a seguir apresentam a diversidade de usos em sua distribuição espacial, com resultados acrescidos de algumas notas e ilustrações que complementam as informações sociolinguístico-culturais. Eles não contêm interpretação de dados, mas apenas análise linguística. Segundo Silva (2012)<sup>6</sup>, o Atlas Linguístico do Centro-Oeste Potiguar foi elaborado a partir da identificação das variáveis extralinguísticas diastrática, diasssexual e diageracional dos fenômenos fonéticos e lexicais e da descrição da realidade do português do Centro-Oeste Potiguar.

Considerando os dados socioeconômicos e culturais particulares da região pesquisada, esse autor selecionou oito pontos de inquéritos: quatro da mesorregião do oeste Potiguar (Mossoró, Apodi, Pau dos Ferros e Janduís) e quatro da mesorregião central Potiguar (Macau, Angicos, Currais Novos e Caicó), como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Mapa da região centro-oeste potiguar.



Fonte: Silva (2012, p. 139).

<sup>6</sup> Neste subtópico, apresentamos as principais informações expostas por Silva (2012). Para mais informações sobre a pesquisa feita, a tese do autor deve ser consultada.

O autor acrescenta que o critério para a escolha dessas cidades foi feito com base na importância dos aspectos demográficos, históricos, geográficos, políticos, econômicos e culturais e na influência destes aspectos sobre os outros municípios da mesorregião. Adotou-se, também, o critério da equidistância aproximada. Assim, todas as localidades foram distribuídas de maneira que abrangessem todo o centro-oeste Potiguar, com uma distância entre elas, de, pelo menos, 70 km.

Para a realização da pesquisa de campo, feita por Silva (2012), foram selecionados 32 informantes, levando em conta os seguintes aspectos: a) sexo - para cada ponto, foram entrevistados dois homens e duas mulheres (um homem e uma mulher de cada geração), totalizando 4 informantes por localidade; b) faixa etária - foi distribuída em duas gerações: jovens de 18 a 32 anos (G1) e adultos de 48 a 62 anos (G2). Em cada ponto, foram selecionados dois informantes da G1 e dois da G2; c) escolaridade - foram escolhidos os informantes com escolaridade igual ou inferior ao 9º ano do ensino fundamental.

Para todos os informantes, foram aplicados dois tipos de questionários, um questionário fonético e um semântico e lexical, com o objetivo de coletar dados, possibilitando, assim, a elaboração das 147 cartas linguísticas sendo que 84 léxicas e 63 fonéticas. As cartas fonéticas foram utilizadas para extrairmos os fenômenos fonéticos presente na variedade linguística potiguar.

Além desse atlas, utilizamos também o Atlas Geolinguístico do Litoral Potiguar que, segundo Pereira (2008)<sup>7</sup>, apresenta dados para estudos da variedade linguística na forma da coleta de dados e no tratamento cartográfico de variantes faladas no litoral leste do Rio Grande do Norte. Nele podemos ver a contribuição no registro, na análise e na descrição das variantes linguísticas fonético-fonológicas, léxico-semânticas e morfossintáticas, tanto no ponto de vista diatópico e quanto no diastrático.

Essa autora acrescenta que o estabelecimento da rede de pontos, sugerida por Antenor Nascentes para os Atlas Linguísticos, foi feito segundo alguns critérios, tais como: (a) densidade demográfica, (b) a história do município, (c) aspectos geográficos e (d) importância econômica da localidade que representa o universo de pesquisa (ou pontos de pesquisa).

---

<sup>7</sup>Neste subtópico, apresentamos as principais informações expostas por Pereira (2008). Para maiores informações sobre a pesquisa feita, a tese da autora deve ser consultada.

Figura 3 – Mapa da região do litoral potiguar.



Fonte: Pereira (2008, p. 16).

Considerando esses critérios, foi investigada a fala de 24 informantes em cinco municípios, dentre os 11 (onze) que constituem a rede de pontos do Projeto Atlas Linguístico do Rio Grande do Norte, pertencentes a uma área chamada convencionalmente de litoral potiguar. A Figura 3 mostra a área que compreende os municípios onde foi coletada a pronúncia da fala potiguar e relaciona os números a cidades dessa mesorregião. A capital Natal corresponde ao número 1, Canguaretama ao número 2, Touros ao número 3, Macau ao número 4 e Areia Branca ao número 5.

Para Pereira (2008), os resultados do estudo foram obtidos por meio de entrevistas *in loco* e posterior análise dos fatores que condicionam os possíveis traços de variação em níveis fonético, léxico e morfossintático que se pretendiam detectar. Os informantes foram selecionados com base em alguns critérios adotados pelo Projeto ALiB e a coleta foi feita através dos questionários utilizados na recolha dos dados para a construção do *corpus*. O Questionário Fonético Fonológico (QFF) é composto de 35 perguntas, o Questionário Semântico Lexical (QSL) é constituído de 35 perguntas e o Questionário Morfossintático (QMS) é formado por 10 questões. Desses questionários, damos ênfase apenas ao primeiro, uma vez que nele estão presentes as formas fonéticas transcritas da fala potiguar.

Esses atlas linguísticos apresentam uma visão geral da fala potiguar de forma consistente e os dados serviram para a identificação e para a quantificação dos fenômenos

linguísticos, uma vez que podemos encontrar a transcrição das palavras nos símbolos do AFI, que correspondem à produtividade fonética pelo informante, localidade e os gráficos com base em índices percentuais de ocorrências.

#### 4. Regras da fonologia gerativa

Para a implementação do sistema Potigrafone, fundamentamos na fonologia gerativa de Chomsky e Halle (1968) e em Schane (1975). Para Chomsky e Halle (1968), o componente fonológico é um sistema de regras que relaciona estruturas de superfície a representações fonéticas. Nesse caso, as regras constituem a gramática de um determinado falante da língua e determinam em detalhes a forma das frases com que o falante produzirá e compreenderá a estrutura linguística. Uma forma direta de efetuar as mudanças em uma gramática é adicionar novas regras ao componente fonológico, atuando na modificação, no acréscimo ou no apagamento dos segmentos das formas de entrada.

Nos subtópicos a seguir, enfatizamos a formalização das regras fonológicas para o gerativismo e apresentamos a execução do sistema partindo das representações subjacentes – ou *input* – para as representações de superfície – ou *output*.

##### 4.1 Regras fonológicas

Schane (1975) apresenta as três regras da fonologia gerativa: a regra de transformação, de inserção e de cancelamento dos segmentos. Ressaltamos que essas regras foram desenvolvidas e detalhadas no capítulo três por Chomsky e Halle (1968). O quadro 3 abaixo apresenta os principais símbolos utilizados na formalização dessas regras fonológicas.

Quadro 3 – Símbolos utilizados nas regras fonológicas.

Símbolo	Nome	Descrição
–	traço	Serve para marcar a posição exata em que ocorre o Segmento, cujo contexto será caracterizado pelo que o precede e segue.
.	Ponto	Separador silábico
+	Kleene plus	Marca a fronteira entre as sílabas.
/	Barra inclinada à direita	Serve para separar o ambiente do segmento fonônico do restante da regra.
∅	Conjunto vazio	A eliminação é indicada pelo ∅, mas poderiam ser utilizados <i>colchetes vazios</i> ou 0 ( <i>zero</i> )
\$	cifrão	Representa a sílaba.

→	seta	Substituição direta em contexto significa que o elemento à esquerda transforma-se no da direita.
#	Cerquinha	Limite de palavra

Fonte: adaptado de Cagliari (2002, p.29)

a) regra de transformação

$$/l/ \rightarrow [w] / \_.\$$$

Lê-se essa regra da seguinte forma: o segmento /l/ transforma-se em glide [w], quando estiver em posição final de sílaba. Exemplo: /sal/ → ['saw] e /salta/ → [saw'ta].

b) regra de cancelamento

$$/l/ \rightarrow \emptyset / 'V\_+s$$

Lê-se essa regra da seguinte forma: o segmento /l/ é cancelado quando precedido de vogal acentuada e seguido do morfema de plural s. Essa regra não é válida para as palavras adjetivas terminadas em <vel>, como <amável>. Porém, na palavra <sal> pode ser aplicada. Exemplo: 'sal+S → ['sa+S].

c) regra de inserção

$$\emptyset \rightarrow [i] / 'V\_+s$$

Lê-se essa regra da seguinte forma: insira o segmento [i] quando uma vogal acentuada é seguida do morfema de plural S. Exemplo: 'sa+S → ['saiS] “sais”.

O uso dessas regras tem o propósito de explicitar o mecanismo fonológico e fornecer as descrições estruturais determinantes das mudanças que ocorrem entre as representações gráficas e as representações fonéticas da fala potiguar. Essas regras não são aplicadas ao acaso, mas segundo critérios que satisfaçam determinadas exigências. Além disso, as "regras fonológicas expressam processos fonológicos e idealmente o fazem de maneira simples, econômica e em caráter generalizador." (SILVA, 2014, p. 198).

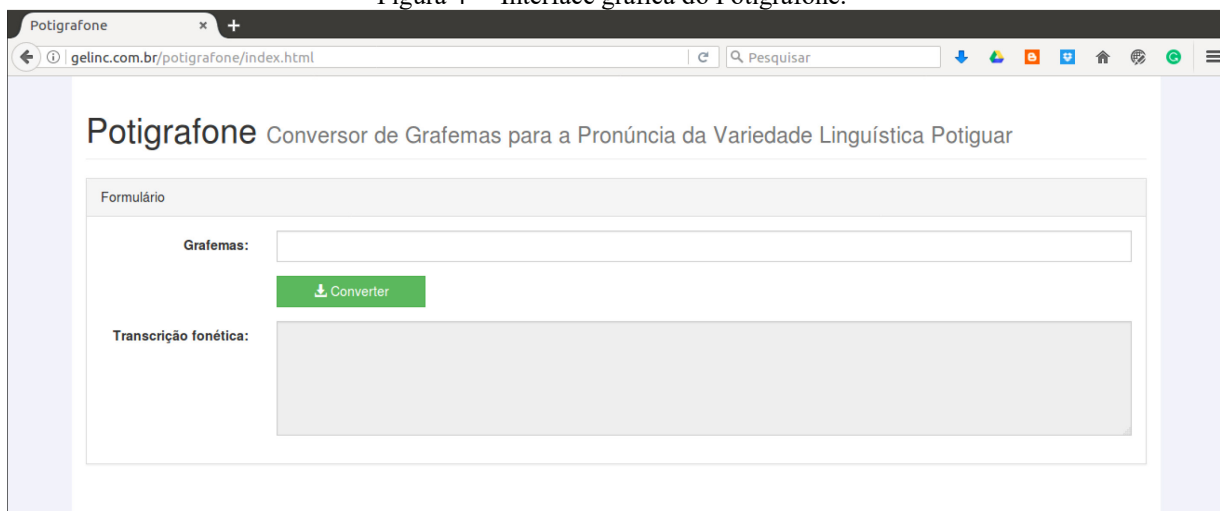
No próximo subtópico, veremos como essas regras foram aplicadas ao sistema para a conversão de grafema para a representação fonética da variedade linguística potiguar.

## 4.2 Representações subjacentes e representações de superfície

O *Potigrafone* relaciona os símbolos de entrada com os símbolos fonéticos do SAMPA aplicando as regras fonológicas e retorna a transcrição fonética para a variante linguística potiguar. Esse sistema é executado numa interface gráfica na linguagem de programação html 5 e está disponível na web por meio do endereço eletrônico: <http://gelinc.com.br/potigrafone/index.html>.

O uso do sistema é muito intuitivo e tem apenas dois campos: um para a entrada da palavra escrita em português e outro para a saída da transcrição fonética, como podemos ver na figura 3. No entanto, para melhor compreensão da execução do sistema e da aplicação das regras fonológicas, utilizaremos o exemplo da palavra <caixa>, apresentada no quadro 3. Essa palavra apresenta duas variantes fonéticas na fala potiguar: [ˈkajS6] e [ˈkaS6].

Figura 4 – Interface gráfica do Potigrafone.



Fonte: elaborada pelo próprio autor.

O *input* <caixa>, escrito no campo da entrada de dados “grafemas”, é relacionado aos elementos do alfabeto da língua portuguesa existentes no arquivo de entrada e o sistema reconhece cada letra da palavra como pertencente ao alfabeto da língua formal. “Se um dos símbolos de entrada não pertencer ao símbolo de entrada, o sistema responde ao usuário com o conjunto de caracteres “????”, indicando que a palavra é estranha à língua formal.

Após o reconhecimento dos caracteres, o sistema executa a separação silábica da palavra, inserindo o símbolo de igualdade “=” entre as sílabas. Esse sinal não aparece na transcrição fonética, todavia, o Potigrafone utiliza-o para a aplicação das regras, ou seja, ele serve como elemento de fronteira silábica.



Feita a divisão silábica, o conversor acessa o conjunto de regras fonológicas e aplica primeiramente as regras de acentuação tônica e depois as regras de correspondência ao caractere de entrada. Para essa situação, o sistema faz a acentuação tônica das palavras atribuindo à sílaba tônica o diacrítico do SAMPA, a aspa dupla “ ”. Com a marca da tonicidade, a palavra apresenta a seguinte forma: <"cai=xa>, pois temos a separação silábica e marcação tônica.

Feita inserção desses dois sinais diacríticos, o sistema passa à execução das regras de transformação e dos fenômenos fonéticos. A letra <c> é transformada no som oclusivo [k], pois o conversor atribui a essa consoante a regra da consoante oclusiva que está expressa:

```
c -> k || _[vpos | vmed | liq | "="];
```

onde se lê: a letra <c> será transformada em oclusiva velar desvozeada [k], quando estiver antecedida das vogais médias e posteriores ou das consoantes líquidas ou do sinal de separação silábica. Desse modo, essa regra é válida para esse contexto e também para outros, como nas palavras <co=po>, <cri=a>, <cac=to>.

Depois da transformação da oclusiva, o conversor aplica a regra do núcleo silábico ao par de vogais <ai>. Nesse contexto, a letra <a> não recebe nenhuma transformação, porque ela é núcleo silábico do ditongo, mas a letra <i> é transformada em um glide [j], como explicita a seguinte regra:

```
i -> j || [vogal]_ ;
```

onde se lê: a letra <i> será transformada em glide [j], quando estiver seguida de uma vogal. Logo, a transcrição para esse ditongo é a vogal baixa [a] seguida de glide [j], [aj].

Após a transformação da vogal alta anterior em glide, o Potigrafone faz a transformação do grafema <x> em uma fricativa alveolar desvozeada [S], aplicando a seguinte regra

```
x -> S || [.#. | .#. "" | [vogal vogal] "="]_ ;
```

onde se lê: a letra <x> será transformada em consoante fricativa, quando estiver antecedida por uma fronteira de palavra, ou seja, no início de uma palavra, ou pelo início de uma palavra seguida de um sinal de tonicidade, ou pelo ditongo seguido de um separador silábico. Assim, essa regra aplica-se a outros contextos para esse grafema, como na palavra <xícara>.

Por último, o sistema executa a transformação do grafema <a> em uma vogal média átona, apresentada pelo símbolo <6> do SAMPA. Para isso, o Potigrafone executa a regra seguinte, que mostra a redução vocálica para essa vogal.

```
a->6 || _(s) .#. ;
```

onde se lê: a vogal <a> será reduzida quando estiver numa sílaba pós-tônica final antecedida ou não do grafema <s>.

Apenas com a utilização dessas regras, a saída do sistema ficaria da seguinte forma: ["kaj=S6]. Nesse caso, teríamos uma saída para a transcrição da palavra <caixa> e com a separação silábica. No entanto, na fala potiguar, temos outra variante para essa palavra, a pronúncia com a forma monotongada. Para a aplicação do fenômeno da monotongação, o Potigrafone executa a seguinte regra de substituição:

$$j \rightarrow [j | 0] \parallel \_ "=";$$

onde se lê: a semivogal [j] receberá duas saídas: a semivogal [j] e a ausência de representação sonora [0], quando estiver precedida pelo sinal de separação silábica. Desse modo, a saída do sistema ficaria da seguinte forma: ["kaj=S6], ["ka=S6].

Feito isso, o Potigrafone executa a última regra que é a de cancelamento do sinal de separação silábica,

$$["="] \rightarrow 0;$$

onde se lê: os sinais de separação silábica devem ser cancelados. Assim, finaliza o processo de transcrição fonética automática da palavra <caixa>, retornando ao usuário duas formas fonéticas da variedade linguística potiguar: ["kajS6], ["kaS6].

## 5. Considerações finais

Neste trabalho, apresentamos um conversor de transcrição fonética automática para a variedade linguística potiguar e apontamos as seguintes considerações. A primeira consideração que fazemos diz respeito à diferença na transcrição fonética entre Potigrafone e o Petrus. As formas fonéticas do primeiro sistema são constituídas por símbolos e diacríticos do alfabeto fonético SAMPA e podem apresentar mais de uma variante linguística potiguar para uma mesma forma grafema; enquanto que o segundo apresenta os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional e, com exceção do fenômeno da alternância vocálica, mostra apenas uma variante paulista, mas executa outras funções como a separação silábica e a classificação da palavra.

A segunda se relaciona à apresentação dos aspectos gráficos do sistema. Aqui, apresentamos apenas algumas particularidades das consoantes no desenvolvimento de um conversor de transcrição fonética e deixamos de lado os aspectos vocálicos que são mais ricos e mais complexos. No entanto, recomendamos a leitura da tese de Carvalho (2016) para maior conhecimento sobre a forma de implementação e de apresentação das vogais nesse conversor.

Em terceiro lugar, consideramos que, diferentemente de outros conversores, o Potigrafone foi desenvolvido a partir de um *corpus* da variedade linguística para conhecer as variantes faladas no estado. Assim, a transcrição espelha a fala potiguar. Por fim, esse conversor está disponível para que os usuários possam utilizá-lo como auxílio também em suas pesquisas.

### Referências Bibliográficas

BEESLEY, K. R.; KARTTUNEN, L. **Finite-State Morphology: Xerox Tools and Techniques**, 2002.

CAGLIARI, L. C. **Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

CARVALHO, C. I. C. **Transdutor de estados finitos para conversão de grafema para a pronúncia da variedade linguística potiguar**. 2016. 160 f. Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Fortaleza.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The sound pattern of english**. New York: Harper e Row, 1968.

MARQUIAFÁVEL, V.; BOKAN, A.; ZAVAGLIA, C. PETRUS: A rule-based grapheme-to-phone converter for Brazilian Portuguese. In: **Workshop on Computational Processing of the Portuguese Language – PROPOR**, 11, 2014, São Carlos-SP. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/propor-demo/2014/004.pdf>. Acesso: 09 de agosto de 2015.

MARQUIAFÁVEL, V.; ZAVAGLIA, C. Transcrição fonética automática para lemas em verbetes de dicionários do Português do Brasil. in: **Proceedings of the 8th Brazilian Symposium in Information and Human Language Technology**, Cuiaba - MT, Brasil, outubro 2011, p. 154-158. disponível em: [http://nilc.icmc.sc.usp.br/til/stil2011\\_English/stil/artigos/Short/STIL2011\\_SP1.pdf](http://nilc.icmc.sc.usp.br/til/stil2011_English/stil/artigos/Short/STIL2011_SP1.pdf). Acesso em: 10 de agosto de 2015.

PEREIRA, M. das N. **Atlas geolinguístico do litoral potiguar - ALiPTG**. 2008. 136 f. volumes I e II, Tese (doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, 2008.

SCHANE, S. A. **Fonologia gerativa**. Trad. Alzira S. da Rocha, Helena M. Camacho, Junéia Mallas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, M. B. da . **Atlas linguístico do centro-oeste potiguar**. 2012. 327 f. Tese (doutorado em Linguística). Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

TÓS, M. L. R. D. Monotongação: estudos da variação dos ditongos nos falares do interior paulista nos dados do Alib. In: **Seminário do GEL**, 58., 2010, São Carlos (SP): GEL, 2010. Disponível em: <http://www.gel.org.br/?resumo=6413-10>. Acesso em: 26.09.2016.

WELLS, J. C. **Computer-coding the IPA**: a proposed extension of SAMPA. University College London. disponível em: <https://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/ipasam-x.pdf>. Acesso em: 30 agosto 2014.

Artigo recebido em: 14.01.2017

Artigo aprovado em: 05.04.2017

## A Produção Hipertextual no Ensino Superior: uma análise do uso de *blog* em uma turma de graduação

### The Hypertextual Production in University Education: an analysis of *blog* in a graduation class

Leatrice Ferraz Macário\*

Márcia Helena de Melo Pereira\*\*

---

**RESUMO:** As tecnologias digitais têm se apresentado como ferramentas importantes para o estímulo à leitura, escrita e interesse dos alunos pelos temas trabalhados na sala de aula, atualmente. O *blog* educativo tem crescido significativamente no uso por professores e estudantes, para fins pedagógicos. Este trabalho tem por objetivo analisar o potencial do *blog* educativo para o favorecimento da aprendizagem de estudantes de um curso de graduação por meio da realização de uma pesquisa-ação em que constituíram como sujeitos a serem investigados dez alunos e seus respectivos *blogs*. Tendo como principais pressupostos teóricos os estudos da Linguística Textual, com Xavier (2002), Marcuschi (1999) e Koch (2009), constatamos as potencialidades do *blog* educativo como estimulador e facilitador do processo de aprendizagem, levando os alunos a um contato mais próximo dos conteúdos curriculares, através da leitura e reflexão para a escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Blogs*. Educação. Hipertexto. Letramento Digital.

**ABSTRACT:** Digital technologies have been presented as important tools to stimulate students' reading, writing, and interest in the topics currently being studied in the classroom. The educational blog has grown significantly in the use by teachers and students for pedagogical purposes. This work aims to analyze the potential of the educational blog to favor the learning of college students by creating an action research in which ten students and their respective blogs were constituted as subjects to be analyzed. Having as main theoretical assumptions the studies of Textual Linguistics, with Xavier (2002), Marcuschi (1999) and Koch (2009), we verified the potential of the educational blog as a stimulator and facilitator of the learning process, leading the students to a closer contact of the curricular contents, through reading and reflection for writing.

**KEYWORDS:** *Blogs*. Education. Hypertext. Digital Literacy.

---

## 1. Introdução

A sociedade atual passa por uma rápida transformação, parte dela proporcionada pelo avanço e impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs. Em praticamente

---

\* Mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB; Docente da Faculdade de Tecnologia e Ciência e da Faculdade Mauricio de Nassau. E-mail: [leaferraz@gmail.com](mailto:leaferraz@gmail.com)

\*\* Doutora em Linguística pela Universidade de Campinas – UNICAMP; Docente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: [marciahelenad@yahoo.com.br](mailto:marciahelenad@yahoo.com.br)

todas as áreas sociais, é possível observar tal impacto, seja nos processos ou nas formas de interação. Nesse cenário, a cultura se transforma rápida e significativamente, em especial quando observa-se como as TICs potencializam novas formas de relações sociais.

Devido a essas profundas transformações no processo de produção, distribuição e consumo de conteúdos, a sociedade deixa de estar centrada nos bens físicos para se estabelecer como uma sociedade baseada em informação e conhecimento. Esse fato desloca um grande número de pessoas que, até então, limitava-se ao papel de receptores e reprodutores de conteúdo para o papel de produtores. E, ao pensarmos nas populações mais jovens, os chamados nativos digitais, esse cenário assume um outro patamar: boa parte desse grupo já se estabelece no mundo como produtor ativo de conteúdo nos mais diversos formatos.

Dito isso, é importante salientar que à escola cabe um papel importante. Ela precisa apropriar-se da responsabilidade de inserção, orientação e mediação da comunidade acadêmica nessas novas práticas sociais, promovendo a chamada Pedagogia dos Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012). Como indicam Teixeira e Moura (2012, p. 55), há uma necessidade atual de “(re)pensar” o letramento a partir da cultura do papel para uma coexistência com a cultura da tela e outras tecnologias para a escrita e leitura.

Como uma prática social, o letramento considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas pelas instituições de ensino com o objetivo de estimular a autonomia e a capacidade crítica e reflexiva. O ambiente virtual é propício para o estímulo a essa autonomia dos estudantes e dentre os gêneros digitais que mais potencializam o letramento digital está o *blog*. No início de sua existência, os *blogs* funcionavam como diários virtuais, mas, com o passar do tempo, ganharam novas funcionalidades e tornaram-se importantes veículos de produção de conteúdo segmentado, inclusive na área da educação.

Este trabalho tem por objetivo analisar as potencialidades do uso de *blogs* em estratégias de Letramento Digital e como esta utilização favoreceu o processo de aprendizagem dos alunos de graduação. Para a realização desse estudo, estivemos inseridos no grupo pesquisado como professora da disciplina de um curso de graduação, durante um semestre letivo, com a utilização da metodologia da pesquisa-ação.

Entendemos o potencial do *blog* como estimulador da aprendizagem de estudantes do Ensino Superior, uma vez que eles estão inseridos no grupo social que tem acesso e usufrui das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs. Portanto, a escola (em todos os níveis) deve

apropriar-se da responsabilidade de inserção, orientação e mediação da comunidade acadêmica nessas novas práticas sociais. Dessa forma, é nossa intenção contribuir com a comunidade acadêmica, apresentando o *blog* como possível ferramenta didático-pedagógica relevante no processo de ensino-aprendizagem.

## 2. Pressupostos teóricos

Este trabalho se fundamenta, principalmente, sob os estudos acerca do hipertexto, do letramento digital e do uso de *blogs* na educação. Nesse contexto, faremos uma abordagem sobre o Hipertexto na Educação, explicando sobre o seu surgimento e como evoluiu com o desenvolvimento das próprias tecnologias digitais, posterior à apresentação de seu conceito e características a partir dos principais autores que tratam sobre esse tema, a exemplo de Pierre Levy (1993; 1999), Theodor Nelson (1993), Ingedore Koch (2009) e Antonio Carlos Xavier (2002), dentre outros. Na sequência, falaremos sobre a relação do hipertexto com o letramento digital e o papel da tecnologia para o favorecimento dos processos educativos.

Por fim, dissertaremos especificamente sobre o *blog*, analisando-o como um gênero textual e como uma possibilidade de enriquecimento dos processos de aprendizagem, potencializando uma aprendizagem ubíqua.

### 2.1 Hipertexto: conceito e características

Apesar de, aparentemente recente, o hipertexto é tão antigo quanto o próprio texto escrito. No entanto, o termo só surgiu na década de 1960, criado pelo pesquisador americano Theodor Nelson (1993). Pierre Levy (1999), filósofo francês e o mais famoso entusiasta do hipertexto na contemporaneidade, apresenta-o como a metáfora do mundo sem barreiras em que textos e pessoas estão ligados em um sentido que ultrapassa a técnica da informática e assume caráter social e cultural.

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos, que podem, eles mesmos, ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível, porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LEVY, 1993, p. 33).



Para Levy, o hipertexto é uma “matriz de textos potenciais” (1996, p. 40) que só se realiza na interação com o outro. O que o diferencia de um texto impresso é que a não-linearidade, característica importante do hipertexto, resulta em múltiplas possibilidades de leitura, dando ao leitor certo poder na construção de sentido, equiparado ao de autor. Assim como Levy, Koch (2009, p.70) eleva o leitor de hipertextos ao patamar de coautor do texto, uma vez que, segundo ela, o hipertexto possibilita a opção de diferentes caminhos e diferentes níveis de desenvolvimento e aprofundamento de um tema.

Para Koch, o hipertexto “constitui um suporte linguístico-semiótico hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas” (2009, p. 63). O leitor traz das leituras de textos impressos suas competências textuais para a leitura e interpretação do hipertexto. Ao apresentá-lo como um evento textual-interativo, a autora reforça a possibilidade que o hipertexto possui de ampliar a interlocução com diversos leitores, uma vez que a conexão em rede retira a limitação de interlocutores. Sobre isso ela diz que, dentre as características do hipertexto, é relevante destacar o fato de não haver limitação do interlocutor. Qualquer um pode estabelecer a interação com o autor do hipertexto e se tornar coautor pela interação. A autora corrobora o pensamento de Marcuschi (1999) ao afirmar o caráter multilinearizado, multissequencial e não determinado do hipertexto presente em um novo cenário: o ciberespaço. Também sob a perspectiva dos estudos linguísticos, Marcuschi (1999, p. 21) define o hipertexto “como um tipo de escritura”, ou seja, para ele, é uma forma de organização cognitiva e referencial, com princípios que formam conjuntos de possibilidade estruturais que rompem padrões de linearidade em alguns níveis.

Ao caracterizar o hipertexto, Xavier (2002, p. 29) objetiva apresentar as diferenças entre texto e hipertexto a fim de demonstrar as potencialidades desse último para o processo enunciativo. Assim, para ele, o hipertexto possui as seguintes características:

- a) A imaterialidade: o hipertexto não pode ser tocado;
- b) A confluência de modos enunciativos: ao contrário do texto, o hipertexto possibilita a existência de outros tipos de textualidade, além da escrita;
- c) A não-linearidade: Xavier diferencia a questão da não-linearidade ou deslinearidade em relação ao que chama de descontinuidade. Para ele, a primeira diz respeito exclusivamente ao hipertexto, uma vez que diz respeito ao dispositivo material e não ao discurso. Já a segunda, oferece alternativas ao leitor para quebrar a linearidade da leitura em qualquer suporte de texto;
- d) A intertextualidade infinita: O hipertexto acentua a função e as vantagens da intertextualidade. Nele, os links ligam diversos textos e as “memórias discursivas” presentes, ou seja, eles conduzem instantaneamente os leitores a

qualquer tipo de conteúdo que esteja indexado à rede e, dessa forma, permitem a vinculação e associação intertextual sem fim.

Ao conceituar e caracterizar o hipertexto, Xavier (2002) o faz sob a perspectiva sociointeracionista, considerando a linguagem “uma forma de interação com o outro, na presença, ainda que virtual, de um tu que partilha a interlocução com um eu, de onde partem as ações linguísticas dirigidas ao tu que reage assumindo uma atitude responsiva ativa” (XAVIER, 2002, p. 12). Assim, no contexto da educação, o pesquisador invoca a necessidade de se pensar o letramento digital em uma “conspiração” contra a perspectiva de ensino/aprendizagem como preenchimento de espaços vazios em mentes tabula rasa. Ao contrário, o educador não pode enxergar o aluno como um simples depósito de informações a ser preenchido, mas considerar suas experiências e interações e promover, entre outros tipos de letramento, o letramento digital, nosso assunto do próximo item.

## **2.2 Hipertexto e o letramento digital**

As profundas transformações pelas quais passam a sociedade evocam o desenvolvimento de novas práticas sociais nas mais diversas instituições. No entanto, não é raro observarmos que as escolas, em seus diferentes níveis (básico e superior), permanecem com seus modelos pedagógicos e sua estrutura rígida, na contramão do desenvolvimento tecnológico, social e cultural. Ao mesmo tempo, cresce o número de pesquisas realizadas no âmbito da educação brasileira que apresentam dados preocupantes quanto às dificuldades apresentadas por crianças e jovens relacionadas às práticas de leitura e de escrita. Nesse contexto, também tem crescido a ênfase ao incentivo das práticas de letramento como alternativa eficaz para melhoria do ambiente escolar como espaço incentivador da aprendizagem a partir da realidade do aluno.

Cagliari (2004, p. 35) afirma que não existe o certo ou o errado no uso da linguagem, mas o diferente, uma vez que a língua é dinâmica e evolui com o passar do tempo. Na instituição escolar, muitas atividades relacionadas à escrita e à leitura não apresentam significados para o estudante, uma vez que estas têm objetivos que não encontram eco nos anseios deles enquanto práticas sociais. E, considerando a realidade chamada por Levy (1999, p. 21) de a “Cibercultura”, torna-se emergente a necessidade de compreender as funções sociais da leitura e da escrita não apenas no tradicional contexto do texto impresso, mas nas mais diversas formas midiáticas, especialmente naquelas realizadas no computador, uma vez que estas têm alcançado

adesão sobre o público estudante e, mais do que isso, provocado transformações no conceito de tempo e espaço e dado acesso a um grande número de informações, democratizando as relações de compartilhamento de dados.

Torna-se urgente, portanto, repensar os espaços educativos que, na maioria dos casos, mantêm estruturas pedagógicas enraizadas em modelos tradicionais criados em tempos remotos. É preciso aprofundar os conhecimentos sobre os benefícios que o emprego das tecnologias digitais gera, em sala de aula, para estudantes e professores. Marcuschi e Xavier (2004) afirmam que “as inúmeras modificações nas formas e possibilidades de utilização da linguagem em geral e da língua, em particular, são reflexos incontestáveis das mudanças tecnológicas emergentes no mundo” (MARCUSCHI; XAVIER, 2004, p. 7).

Tais mudanças, como qualquer outra, provocam, em seu momento inicial, dúvidas e receios nos atores sociais que as vivenciam. Não é raro presenciarmos professores atribuindo ao computador a culpa do descaso à leitura pelos alunos, ou ainda os acusarem de deslumbramento pela tela em detrimento do papel. Ribeiro (2008) afirma que “leitores habilidosos compreendem textos, estejam eles no papel ou na tela, muito embora seus gestos de leitura possam passar por mudanças, leves ou incisivas” (RIBEIRO, 2008, p. 17). E é nesse contexto que a questão do Letramento Digital tem ascendido em importância nas pesquisas científicas a fim de responder aos questionamentos sobre sua eficácia para os processos de aprendizagem, mais especificamente quanto à leitura e escrita.

Kleiman (1995) afirma que “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Sob esta análise, o Letramento constitui as práticas sociais de leitura e escrita presentes em eventos e suas consequências para a sociedade.

Para Soares (1998), o letramento caracteriza-se como o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais da leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita está inserida nos eventos de interação social e do processo de interpretação dessa interação. A autora enfatiza que os eventos são fundamentais para a prática do letramento, mas também afirma que há dificuldade de delimitar com precisão um conceito universal para o termo e isso “[...] deve-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto,

sutilezas, complexidades difíceis de serem contempladas numa única definição” (SOARES, 1998, p. 66).

Assim, fica claro que o letramento está relacionado aos usos efetivos que as pessoas fazem da alfabetização a que foram submetidas, mas, mesmo naqueles que não a tiveram, é possível verificar a existência de pessoas letradas a partir das experiências de letramento a que foram submetidas.

Nesse contexto, o trabalho do professor se altera, bem como os recursos pedagógicos que utiliza. Torna-se necessária portanto, a oferta de autonomia ao professor para que ele selecione os materiais e, a partir do conhecimento das realidades em que seus alunos estão inseridos, implemente a didática e os conteúdos mais adequados. Em um cenário social globalizado, em que os indivíduos estão cada vez mais expostos a uma superinformação, mas paradoxalmente, também em uma sociedade da subinformação (MORIN, 1996, p. 176), há a necessidade de proporcionar aos alunos a capacidade de receber, hierarquizar e organizar todo esse turbilhão a que está submetido a fim de construir e gerar conhecimento para a formação do saber coletivo. Ou, como apresenta Levy (1993, p. 07), as tecnologias possibilitariam a formação de uma inteligência coletiva, pois engendram um novo modo de pensar o mundo, de entender a aprendizagem e as relações com esse mundo.

Em todo esse universo hipermidiático, a educação assume um papel de extrema importância. A escola não pode estar à parte da sociedade em rede (CASTELLS, 1999, p. 15), mas inserida nela, como os jovens estão. Caso contrário, corre-se o risco destes jovens substituírem a escola por outras fontes de instrução. Ramal (2002, p. 21) propõe uma cibereducação integradora, em que a escola se torna híbrida, integrando aluno e tecnologia. A tecnologia, ao ser inserida no contexto da educação, traz novos desafios, mas também possibilidades de grandes resultados. Um deles é o desenvolvimento da autonomia do aluno, na medida em que o uso de ferramentas digitais, sob orientação do docente, possibilita que ele busque e construa seu conhecimento. Paulo Freire (1996, p. 21) afirma que o ensino não é transferência de conhecimento e que a educação é uma das mais ricas experiências humanas. Em sua obra de 1996, intitulada *Pedagogia da Autonomia*, o autor indica possibilidades aos educadores para que se estabeleçam novas condições de educabilidade. O estudante deve assumir desde o início o seu processo de aprendizagem como sujeito de sua formação, participando efetivamente da construção coletiva que é a educação, juntamente com o docente (FREIRE, 1996, p. 25).

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade. (FREIRE, 1996, p. 13)

Sob essa perspectiva do estímulo à autonomia discente na construção do conhecimento, é importante refletir sobre as novas possibilidades da ação pedagógica com a língua escrita, no sentido de se repensarem metodologias de trabalho que favoreçam a formação de sujeitos letrados. Tal prática, deve ser norteadada pelo rigor metodológico, mas como enfatiza Freire (1996, p. 14), esse rigor nada tem a ver com o “discurso bancário” e sim com uma prática que implique na “presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (FREIRE, 1996, p. 14).

Nesse sentido, é importante levar em consideração o caráter dialógico da linguagem. Segundo Bakhtin (1997, p. 282-283), toda enunciação humana se dá na enunciação, por meio dos gêneros discursivos. O autor defende que os gêneros são parte da vida quanto a própria língua, uma vez que tanto os gêneros quanto a língua nos são dados espontaneamente no contexto comunicativo diário. O autor explica que:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas) (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Nessa linha de pensamento, a comunicação humana só acontece por meio dos gêneros discursivos, que, na interação entre os indivíduos, dão vida à língua. Todo enunciado (oral ou escrito) traz em si características peculiares às situações de comunicação, pois eles estão relacionados a alguma esfera/campo de atividade humana – jurídica, jornalística, religiosa etc. Essas esferas elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados aos quais Bakhtin (1997, p. 284) denominou gêneros do discurso. Os gêneros refletem as características e apontam as finalidades de cada esfera a partir do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional do enunciado.

As novas tecnologias, especialmente as ligadas ao contexto social das tecnologias digitais, tem propiciado o surgimento de novos gêneros. Eles fazem parte de uma rede prioritariamente de textos escritos. Por esse motivo, dependem da formação de sujeitos letrados ou que se letrem no contexto da virtualidade com a variedade de suportes sociais de escrita, desde os mais tradicionais aos mais novos. (GOULART, 2011, p. 55).

É nesse contexto que se torna necessário conceituar Letramento Digital. Xavier (2007a) apresenta o termo como a realização de práticas de leitura e escrita diferente das formas tradicionais de letramento e alfabetização: “ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens e desenhos” (p. 02). Em sua tese de doutoramento, Xavier (2002) enfatiza que, à revelia das tradicionais organizações burocráticas de ensino, o jovem encontra novos espaços de aprendizagem capazes de saciar a sede de conhecimento própria da idade, conforme salienta, abaixo:

Da geração digital surgem as comunidades virtuais. Verdadeiros nichos para onde convergem aprendizes insatisfeitos e pessoas comuns convertidas em autodidatas pela urgente necessidade de aprender imposta pelas exigências contemporâneas. Tais pessoas realizam intensas trocas de informações na rede, ensinam e aprendem mutuamente uns com os outros. Pondo em funcionamento um processo ininterrupto de geração de novos saberes resultantes dessa efervescente confluência de conhecimentos e experiências derivadas de gente comum e/ou instituições de orientação não tradicional. (XAVIER, 2002, p. 54).

O Letramento Digital está presente em uma série de situações de comunicação inovadoras e recentes que têm ganhado grande importância social. As possibilidades provenientes da Web 2.0 para a Educação são muitas. O hipertexto, pelo seu caráter multimodal, pode ser uma ferramenta de aprendizagem para os estudantes de graduação, transferindo a eles a corresponsabilidade, a autonomia e a produção textual. Para Marcuschi e Xavier (2004), as produções hipertextuais exigem novas competências, geram eventos de letramentos novos e demandam gêneros próprios. Segundo os autores, “as condições sociais, culturais e tecnológicas estão se apresentando rapidamente como favoráveis à necessidade da aquisição do letramento digital”. O letramento digital se apresenta na sociedade contemporânea como uma necessidade educacional e urgente. Ribeiro (2008) reforça que:

Para alcançar algum grau de letramento digital, as pessoas precisam aprender ações que vão desde gestos e o uso de periféricos da máquina até a leitura dos gêneros de texto que são publicados em ambientes on-line e expostos pelo

monitor. Por exemplo: sites podem conter crônicas, anúncios de emprego, anúncios publicitários, notícias, reportagens, ensaios, resumos de artigos científicos, os próprios artigos, etc. Em muitos casos, a diferença entre as novas mídias e os livros, por exemplo, é que impressos são mídias unplugged, off-line. (RIBEIRO, 2008, p. 40).

Dessa forma, no ambiente educacional, o letramento digital amplia significativamente a potencialidade de aprendizagem através do uso de recursos tecnológicos digitais, especialmente através do hipertexto. Mas o letramento digital vai além do desenvolvimento de habilidades técnicas para uso de equipamentos e recursos tecnológicos. É preciso que o indivíduo desenvolva habilidades de análise crítica e tenha participação ativa nos processos de interação mediados por tecnologias digitais. E essa interação exige dos interlocutores não só referentes ligados à cultura digital, mas também a outros aspectos da cultura humana.

### **2.3 O Blog na Prática Pedagógica**

As novas práticas sociais requerem novas práticas de letramento, como já dissemos na seção anterior, e requerem que alunos e professores sejam flexíveis para se ajustarem a essas novas dinâmicas. Essa necessidade fica muito evidente quando o trabalho pedagógico é desenvolvido com alunos de graduação, pois eles fazem parte da geração de nativos digitais que encontram na web as fontes de informação e entretenimento, dedicando boa parte das horas de seu dia à navegação na internet. As metodologias hoje aplicadas, como as tradicionais aulas expositivas, não conseguem, na maior parte das vezes, valorizar a absorção e produção do conhecimento a fim de formar cidadãos com autonomia para construir relações profissionais sólidas e atuar no mundo de maneira ativa.

O uso de tecnologias como ferramentas de auxílio às práticas pedagógicas favorece o processo de uma aprendizagem ubíqua, centrada na pedagogia construtivista, na qual o foco do processo é o aprendiz e não o professor. Para Santaella (2003, p. 41), ela é caracterizada por estar disponível a qualquer momento, sendo que qualquer curiosidade pode ser saciada pelo acesso aos dispositivos móveis conectados em rede, fazendo com que essa informação se transforme em aprendizagem quando incorporada a outros usos. Santos (2002) corrobora com essa ideia afirmando que

A noção de espaço de aprendizagem vai além dos limites do conceito de espaço/lugar. Com a emergência da “sociedade em rede”, novos espaços digitais e virtuais de aprendizagem vêm se estabelecendo a partir do acesso e



do uso criativo das novas tecnologias da comunicação e da informação. Novas relações com o saber vão se instituindo num processo híbrido entre o homem e máquina, tecendo teias complexas de relacionamentos com o mundo. (SANTOS, 2002, p. 121).

Nesse sentido, os *blogs* educativos emergem como espaços propícios para uma promoção de aprendizagem ubíqua, estimulando os estudantes a buscarem e produzirem conhecimento para além do espaço físico da sala de aula.

Sob esse ponto de vista, os *blogs* têm se transformado em plataformas para partilha tanto do conhecimento sistematizado (explícito) quanto do conhecimento não sistematizado (tácito). É o que Gibbons et al. (1994, p. 134) chamam de conhecimento socialmente distribuído. Esse conhecimento é cumulativo, colaborativo, compartilhável e, portanto, um bem público.

Johnson (1992, p. 127) já afirmava que o conhecimento é sempre gerado em negociação contínua e não será produzido até que os interesses das várias partes interessadas estejam incluídos e descreve tipos de aprendizagem, de acordo com o aumento do grau de interação. Considerando a lógica do uso de um *blog* para fins educacionais, é possível relacionar essa tipologia à educação, pois, com os *blogs* podemos:

- a) Aprender fazendo: No *blog*, a dinâmica de tentativa e erro está sempre presente. Não há uma profissão regulamentada de *blogueiro*, mas o exercício constante da escrita em *blogs* gera a familiaridade com o uso do ambiente e também a aquisição de novos conhecimentos. Tal processo estimula a autonomia dos estudantes para ser o protagonista de seu processo de formação;
- b) Aprender a interagir – Essa é uma das principais qualidades proporcionada pelo *blog*, que oferece a possibilidade da troca de ideias entre os internautas;
- c) Saber procurar – Para a escrita em *blogs*, muitas vezes é necessária a pesquisa de informações do assunto sobre o qual se pretende escrever. Essa busca, seleção e adaptação terminam estendendo-se ao conhecimento de quem participa desse processo;
- d) Compartilhamento de aprendizagem – O co-processo de troca de experiências permite que aqueles que interagem na *blogosfera* participem de uma aprendizagem colaborativa.

Também para Xavier (2007b, p. 13), as tecnologias digitais influenciam significativamente o processo de ensino/aprendizagem e, cada vez mais frequentemente, os docentes têm feito uso dessas tecnologias. O *blog* educacional é apresentado por Carvalho e outros (2006, p. 637) como um espaço eletrônico individual ou coletivo próprio para a partilha de informações, ideias, opiniões, materiais e referências.

Além das vantagens relacionadas ao aprendizado, o uso do *blog* para a prática pedagógica é favorecido pela familiaridade com a qual a maioria dos alunos tem quanto à criação, produção e leitura. Esses alunos fazem parte da chamada geração de nativos digitais, formada por jovens com idade em torno de 19 anos, nascida em um mundo conectado e já adota, em seu dia a dia, o comportamento de aprendizagem ubíqua. De acordo com Recuero (2003):

Os *blogs* trazem a construção de uma rede de relações, construções e significados. O leitor de um texto, por exemplo, é convidado a verificar a sua fonte (através de um link), observar a discussão em torno do assunto (através dos comentários), é convidado a ler outros textos que tratam do mesmo assunto em outros *blogs* e pode, inclusive, fazer suas próprias relações através da participação ativa como comentarista ou como *blogueiro*, em seu próprio *blog*. (RECUERO, 2003, p. 57).

Ao ser inserido na prática pedagógica, com objetivos claros, o *blog* pode ser um grande aliado para a ação educativa do professor. Como afirmam Soares e Almeida (2005),

um ambiente de aprendizagem pode ser concebido de forma a romper com as práticas usuais e tradicionais de ensino-aprendizagem como transmissão e passividade do aluno e possibilitar a construção de uma cultura informatizada e um saber cooperativo, onde a interação e a comunicação são fontes da construção da aprendizagem. (SOARES; ALMEIDA, 2005, p. 03)

Em modelos pedagógicos tradicionais, o aluno contemporâneo tem se comportado de forma passiva, afastando-se do professor e do conteúdo ministrado por não reconhecer a linguagem, a postura, e a cena de uma aula. Vigotsky (1989, p. 37) já afirmava, no século passado, que a aprendizagem se faz em rede, a partir da interação e das relações praticadas nos diversos ambientes sociais. Sob essa perspectiva, Bakhtin (1997, p. 181) entende a linguagem como atividade de comunicação nas relações humanas, que se concretiza nas práticas sociais. Suas ideias têm contribuído para a criação de novas sistematizações e abordagens de ensino, dentre as quais as práticas de letramento, já discutidas neste artigo. Dito isto, é possível identificar o *blog* como esse ambiente capaz de oferecer aos seus usuários a participação livre em seus processos, assim como também adicionar e distribuir conteúdo. Essa interatividade estimula a criatividade e oferece a possibilidade de geração de conteúdo coletivamente, bem como a criação, promoção e intercâmbio de conhecimento.

O *blog* educacional, também chamado por alguns de *Edublog*, é um espaço eletrônico individual ou coletivo criado com o objetivo de se partilhar informações, ideias, opiniões,

materiais e referências. Esse gênero pode ser adotado pelo professor e/ou aluno com fins pedagógicos previamente estabelecidos, aplicados tanto para a Educação Básica quanto para a Superior. As vantagens de seu uso são inúmeras e podemos relatar, aqui, algumas das mais significativas apresentadas por Silva (2009, p. 38):

- O *blog* educacional é fácil de ser utilizado, pois não é necessário ao autor deter o conhecimento sobre linguagem de programação;
- Sua publicação é rápida. Isso possibilita que determinado conteúdo seja compartilhado com os internautas sem a limitação do espaço da sala de aula. Não há necessidade de se esperar a próxima aula para apresentar determinado conteúdo. O aluno publica seu texto no momento em que escreve e pode interagir com seus leitores a qualquer tempo;
- Seu uso possibilita a aprendizagem coletiva, através dos seus mecanismos de interação virtual;
- O *blog* educacional serve como um repositório de conhecimento;

Enquanto a inserção dos *blogs* nos ambientes educativos ainda é rara, resultado do desconhecimento e/ou desinteresse de parte dos professores, os jovens estudantes estão familiarizados com sua escrita e leitura e, mais do que isso, levam tempo dedicando-se à atualização dessas páginas on-line. Mas Moran (2009, p. 25), de maneira positiva, indica que os professores têm se tornado mais abertos ao uso dos *blogs* em suas práticas docentes, principalmente por permitir um processo educativo com mais interação e participação dos alunos. Assim também pensa Xavier (2007a, p. 03), que enfatiza que o professor consciente dessa realidade virtual já compreendeu que seu papel está muito mais centrado em ser pesquisador e não repetidor de informação, articulador do saber e não fornecedor de conhecimento, gestor de aprendizagens e não um mero instrutor de regras, consultor que sugere e não um chefe autoritário que manda e, por fim, um motivador da aprendizagem pela descoberta e não um rígido avaliador de conteúdos.

Sendo assim, os *blogs* podem ser utilizados para diversos fins pedagógicos, dentre os quais podemos sugerir a seguinte categorização:

- *Blog* do professor – utilizado para que o docente publique notícias sobre os assuntos trabalhados na disciplina, além de compartilhar exercícios, textos, calendário, etc;
- *Blog* individual do aluno – em que publica posts relacionados ao tema e conteúdos abordados em sala de aula;
- *Blog* coletivo de grupo de estudantes – Coletivamente, o grupo planeja, cria e escreve sobre as temáticas trabalhadas em sala de aula.

Obviamente não podemos negar o fato de que em outras estratégias de ensino<sup>1</sup> é possível verificar ações e resultados semelhantes aos que serão descritos neste artigo, mas com o *blog*, o professor envolve o aluno a participar ativamente do processo de letramento digital, aproveitando-se da sua familiaridade e interesse pelos recursos digitais. Além disso, o processo de produção de conteúdo constante a que está inserido leva esse aluno à interação com um universo maior de leitores que podem encontrar seu *blog* na web.

### 3. Metodologia

Ao longo de um semestre letivo, desenvolvemos atividades de pesquisa com uma turma de graduação e optamos pela realização de uma pesquisa-ação<sup>2</sup>, que se constituiu na criação e manutenção de *blogs* educativos. Nosso estudo é fruto de uma longa experiência com o uso de *blogs* em sala de aula, para alunos de graduação. Durante os anos em que usamos o *blog* de diferentes formas (*blog* do professor, *blog* de grupos de alunos, *blogs* individuais), para fins educativos, percebemos o maior envolvimento do aluno com as respectivas disciplinas e isso nos fez levantar hipóteses acerca do uso para o processo de aprendizagem de alunos de graduação. Tais hipóteses transformaram-se em objeto de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. As ações relacionadas à pesquisa foram desenvolvidas com os trinta e três alunos matriculados na disciplina Sistemas Multimídia e Hipermídia, do curso de Publicidade e Propaganda da Faculdade de Tecnologia e Ciências, localizada em Vitória da Conquista – BA, no semestre letivo 2014.2, sob nossa orientação como professora. No entanto, é importante ressaltar que, para efeito de análise de dados, foi escolhida uma amostra aleatória<sup>3</sup> de dez alunos que desenvolveram seus *blogs* educativos individuais.

Uma pesquisa-ação desenvolvida em uma sala de aula de graduação envolve um alto grau de complexidade e, por isso mesmo, essa atividade exigiu um grande esforço metodológico

---

<sup>1</sup> Como as tradicionais redações de textos escritos manualmente sobre temáticas estabelecidas pelo professor, ou ainda os trabalhos em grupo para fins de apresentação de seminários, entre outras.

<sup>2</sup> A pesquisa-ação consiste em “investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLENTT apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 40).

<sup>3</sup> Os alunos foram escolhidos aleatoriamente no início do semestre, antes do começo das atividades de pesquisa, em que, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, aceitaram participar da investigação. A definição da amostra antes da produção dos *blogs* objetivou uma escolha com maior neutralidade a fim de se evitar intencionalidades quanto à qualidade do conteúdo produzido pelos alunos.

na compreensão da multiplicidade das relações sociais envolvidas. A interpretação dos dados resultantes se deu a partir do suporte de diversas fontes teóricas e práticas, tal como apresentados nos pressupostos teóricos.

Como procedimentos metodológicos, lançamos mão da abordagem netnográfica, de caráter qualitativo, e também da pesquisa de campo com aplicação de questionário semiestruturado aos alunos, de caráter quantitativo.

A pesquisa foi realizada nas etapas descritas a seguir:

**Pesquisa exploratória:** Foi iniciada com a escolha do objeto a ser investigado e elaboração do projeto de pesquisa, o qual foi encaminhado para o Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, para sua aprovação. A partir daí, deu-se a realização de um profundo levantamento bibliográfico e, concomitantemente, iniciamos as atividades de investigação em sala de aula;

**Opção metodológica pela Netnografia:** A netnografia é um conceito de Robert Kossinets (1998) para as pesquisas qualitativas realizadas no ambiente online. Ela apresenta um contexto de pesquisa mediado por ferramentas e ambientes virtuais nos quais os dados ali disponíveis devem ser organizados pelo pesquisador. Na nossa pesquisa, tanto a produção textual dos alunos, quanto a coleta e análise dos dados foram feitas a partir do uso de um ambiente online, o *blog*. Por esse motivo, o método de investigação pode ser considerado netnografia.

**Criação dos *blogs*:** Os alunos foram orientados, no início do semestre, a criarem individualmente seus *blogs* na plataforma Wordpress<sup>4</sup>. Lá, eles deveriam definir o nome dos seus *blogs*, endereço e identidade visual. Os alunos foram orientados sobre o que deveriam produzir nesses espaços virtuais. Descobriram, através dessas orientações iniciais, que o *blog* seria um espaço de produção de conteúdos reflexivos sobre os assuntos ministrados nas aulas, mas também um espaço de criação autônoma. A seguir, detalharemos o processo de produção de conteúdo;

---

<sup>4</sup> <http://www.wordpress.com.br>

**Produção de conteúdo:** Ao longo do semestre, à medida em que os conteúdos curriculares eram ministrados, os alunos eram solicitados a aprofundarem a leitura acerca dos temas e produzirem posts sobre eles para seus respectivos *blogs*. Essa dinâmica acontecia da seguinte forma:

- a) A aula era ministrada na sexta-feira pela professora, em sala de aula, e para cada conteúdo indicava uma bibliografia para leitura em casa durante a semana correspondente;
- b) O aluno fazia a leitura;
- c) Produção e postagem de hipertexto crítico-reflexivo acerca do conteúdo até a próxima sexta-feira, em horário anterior ao início da aula;
- d) Postagem do link do texto no grupo da disciplina presente na rede social Facebook, a fim de convidar os colegas a interagirem em seu *blog*;
- f) Visitação dos *blogs* dos colegas com intuito de gerar a leitura e a interatividade;
- g) Retorno das discussões para a sala de aula: em cada aula, alguns alunos eram convidados a lerem e comentarem seus posts em sala e a professora fazia as devidas correções e orientações.

**Coleta de dados:** Foram duas as etapas de investigação: na primeira, os dados foram coletados diretamente dos *blogs* dos alunos, identificando-os a partir das variáveis de análise; na segunda fase, foi aplicado um questionário semi-estruturado, através da ferramenta de formulário do Google Drive, própria para realização de pesquisas. O acesso a este formulário foi feito através do envio do link para que os alunos respondessem de maneira anônima. Dessa forma, acreditamos que a ausência da professora no ato da aplicação da entrevista deixou o aluno mais à vontade para emitir sua verdadeira opinião acerca das questões levantadas sem a pressão relacionada à relação de autoridade existente entre professor e aluno.

**Análise dos dados:** Assim como a coleta de dados, a análise também envolveu duas etapas bem distintas. Na primeira etapa, a análise dos dados referiu-se às produções dos alunos nos *blogs* — um trabalho complexo e de base qualitativa. Na segunda etapa, já no final do semestre e antes do encerramento das atividades curriculares, aplicamos uma entrevista, cujos dados foram tabulados quantitativamente e analisados. Estes foram, por fim, relacionados com os resultados das produções hipertextuais apresentadas nos *blogs*.

#### 4. Resultados

Visando atender ao objetivo geral dessa investigação, que é verificar o potencial do *blog* como contribuidor para o processo de aprendizagem de alunos de graduação, promoveremos uma discussão à luz dos teóricos que embasam esse trabalho.

Os alunos criaram tanto conteúdos pré-determinados pela docente, quanto criados/produzidos de forma autônoma. Ao longo do semestre, seis dos temas que foram trabalhados na disciplina deveriam ser alvo de uma reflexão crítica dos alunos para a produção dos hipertextos para seus *blogs*. Os alunos não receberam limitações quanto ao tamanho ou formato do texto, mas deveriam abordar as temáticas solicitadas, quais sejam:

- A Sociedade em rede;
- O que é a web?
- O que é o virtual?
- Comunicação e o marketing na cibercultura;
- Redes sociais;
- A publicidade nas redes sociais.

Atendendo a Resolução CNS5 466 (BRASIL, 2012), que rege que “as pesquisas envolvendo seres humanos devem atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes” (BRASIL, 2012, p. 01), primaremos veementemente pelo respeito à dignidade dos alunos e, dessa forma, suas identidades serão preservadas. Cada aluno será apresentado por um código, vinculado ao seu *blog*, a saber:

- Aluno 1 – *Blog* The Expedition;
- Aluno 2 – *Blog* Media's rising;
- Aluno 3 – *Blog* Pinguim Sertanejo;
- Aluno 4 – *Blog* Comunicadores de Primeira Viagem;
- Aluno 5 – *Blog* Conexão Publicitária;
- Aluno 6 – *Blog* Espaço 201;
- Aluno 7 – *Blog* Linkar;
- Aluno 8 – *Blog* Agora Sou Publicitário;
- Aluno 9 – *Blog* Caverna Informacional;
- Aluno 10 – *Blog* Garota Publicitária.

---

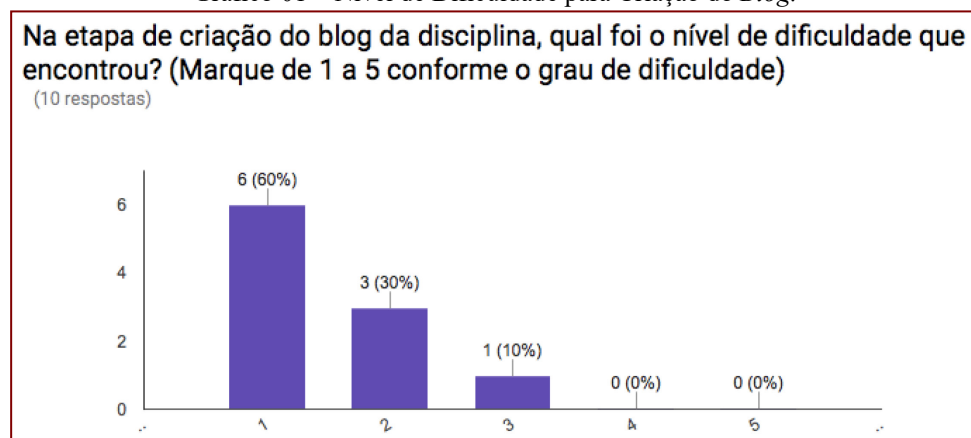
<sup>5</sup> Conselho Nacional de Saúde, ligado ao Ministério da Saúde do Governo Federal.



A primeira etapa da pesquisa consistiu na criação dos *blogs* na plataforma Wordpress e, na entrevista realizada, cujos resultados apontam que 60% dos alunos não haviam tido a experiência como *blogueiros*, anteriormente à oportunidade ofertada pela disciplina, enquanto que 40%, correspondendo a quatro alunos, indicaram já terem tido *blogs*.

Tanto esse dado como a própria facilidade proporcionada pelo Wordpress nos leva a entender o resultado apresentado no gráfico 01, a seguir:

Gráfico 01 – Nível de Dificuldade para Criação do *Blog*.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Considerando que o nível 1 corresponde ao nível mais baixo de dificuldade, percebemos que 60% dos alunos indicaram muita facilidade na criação de suas páginas, ou seja, além dos 40% que já tiveram experiências anteriores com *blogs*, mais 20% também conseguiram navegar tranquilamente pelo Wordpress. 30% indicaram o nível 2, ou seja, baixa dificuldade e correspondendo à parte dos que nunca haviam tido a experiência com a ferramenta, assim como também o aluno que indicou o nível 3. Ninguém apresentou um alto nível de dificuldade em criar o seu *blog*.

Pelo resultado apresentado em nossa investigação, entendemos que o *blog* educativo se apresenta como uma possibilidade didático-pedagógica valorosa, uma vez que mantém os alunos vinculados aos conteúdos curriculares por mais tempo. Nossa pesquisa identificou que esse contato mais próximo com os temas que estavam sendo trabalhados em sala de aula trouxe benefícios tanto do ponto de vista da professora quanto dos próprios alunos. Esses benefícios puderam ser percebidos pelos dados demonstrados aqui e que detalharemos a partir de agora.

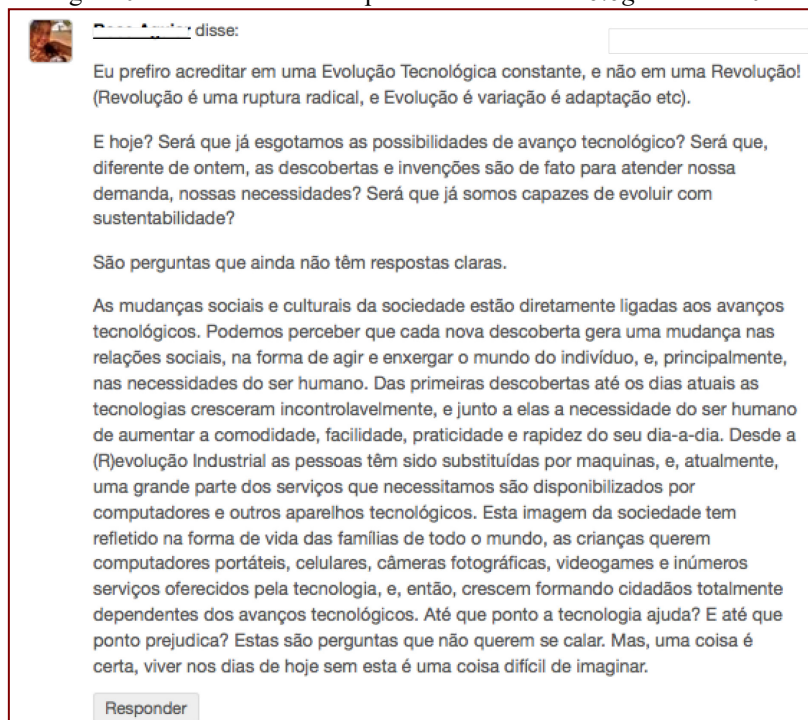
O primeiro aspecto que podemos salientar como diferencial dessa experiência pedagógica é que, diferentemente do que ocorre na maioria dos casos em que se utiliza *blogs*

educativos, na nossa pesquisa cada um dos alunos criou sua própria página virtual e gerou sobre ela o sentimento de pertencimento e responsabilidade. Foram cinco meses de envolvimento e dedicação por parte dos alunos à manutenção de seus *blogs*.

Ao menos uma vez por semana entraram, leram e escreveram nos *blogs*, e esse contato frequente e individualizado aproximou, por consequência, os alunos, da própria disciplina e de seus conteúdos curriculares. Consideramos, ainda, que o *blog* é capaz de servir para o favorecimento do aprendizado dos assuntos ministrados na disciplina, possuindo potencial de ser um espaço de aprendizagem através da linguagem hipertextual caracterizada pela interatividade, não-linearidade, multimídia e demais características apresentadas por Levy (1996), Marcuschi (1999) e Xavier (2002).

A interatividade é uma das principais características das mídias sociais e, para Silva (2009, p.33), ela se caracteriza pelo modo dialógico com que os usuários interagem uns com os outros. Barros e Carvalho (2011) enfatizam que “a possibilidade de interagir, através das ferramentas tecnológicas, implica rever todos os papéis dos envolvidos no processo ensino e aprendizagem e como também a metodologia utilizada para a promoção dessa aprendizagem” (BARROS; CARVALHO, 2011, p. 218).

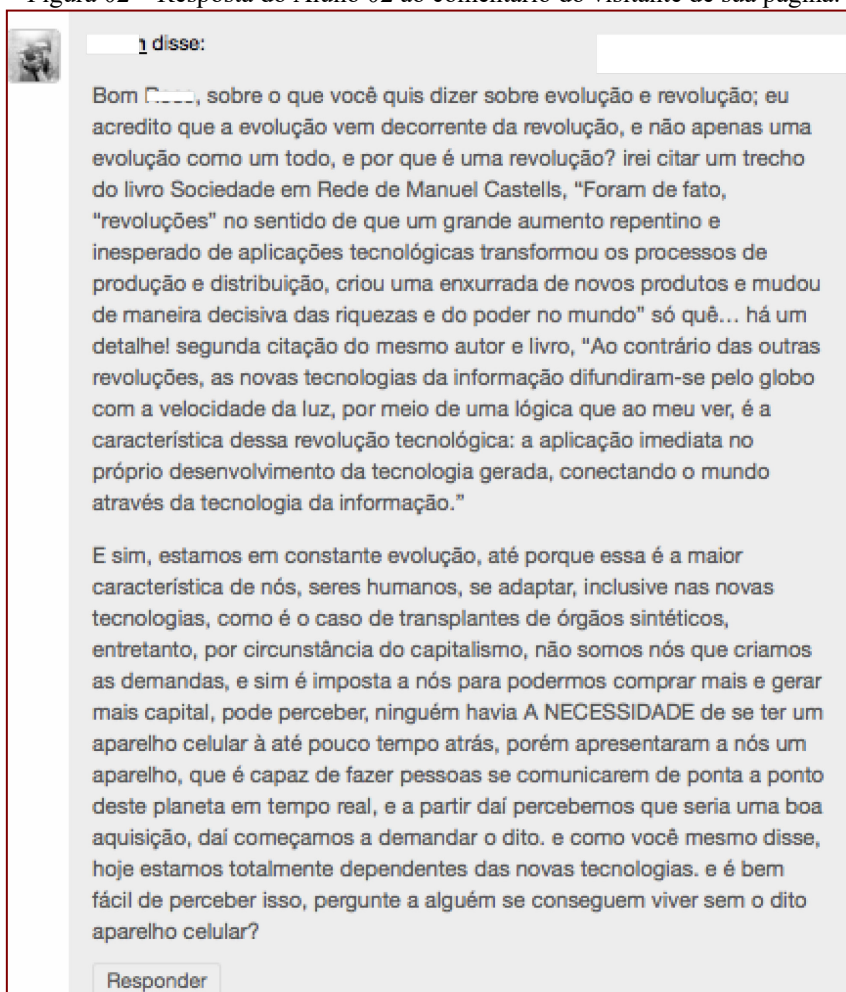
Com o uso da tecnologia, o ambiente de aprendizagem se amplia para além da sala de aula e os espaços de discussão possibilitam ao aluno assumir a autonomia sobre seu processo de aprendizagem. Na figura 01, temos um exemplo de interação que possibilitou ao aluno retornar ao texto e continuar as reflexões sobre o tema quando um visitante externo, que não está entre o público formado pela professora e alunos da turma, vem ao *blog* para ler e comentar:

Figura 01 – Comentário feito por uma visitante ao *blog* do Aluno 02

Fonte: <https://midiarising.wordpress.com/>

Não sabemos quem é o visitante e também não sabemos se o Aluno 02 o conhece, mas podemos afirmar que ele não possui vínculo com o mesmo curso do aluno. No entanto, traz em seu comentário uma discussão pertinente, que leva o Aluno 02 a retornar ao seu *blog* para interagir com seu interlocutor e, ao interagir, permanece no processo de aprendizagem relacionado ao tema em questão. Na figura 02 apresentamos a resposta do aluno ao internauta que interage com ele:

Figura 02 – Resposta do Aluno 02 ao comentário do visitante de sua página.



Fonte: <https://midiarising.wordpress.com/>

Ao dialogar com o internauta, o aluno revisita seu texto, reflete sobre ele para encontrar os argumentos necessários para transformar o comentário em um diálogo. E a riqueza do diálogo apresentado nas figuras 01 e 02 potencializa a aprendizagem em um processo contínuo.

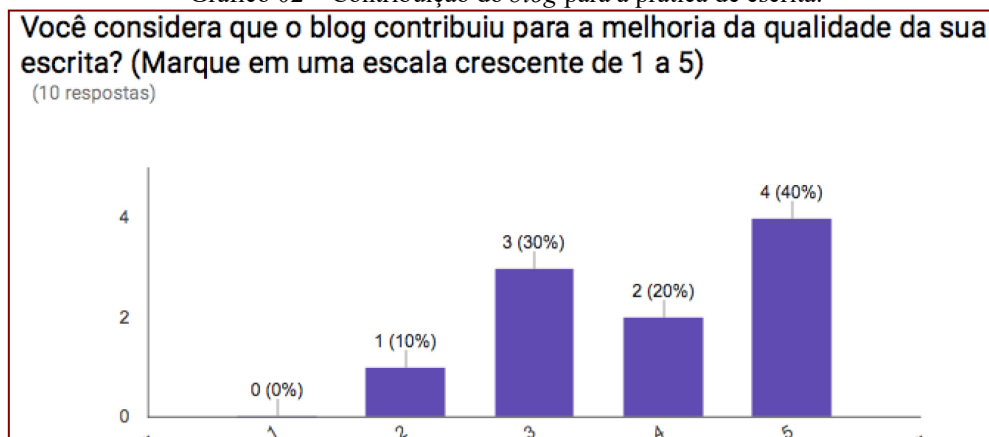
Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 355) apresenta o homem em permanente interação com os seus semelhantes através da linguagem e a escrita é apresentada como a transcrição codificada das vozes, possibilitando a transmissão dos sentidos dos diálogos. O autor ainda enfatiza que a própria existência humana está vinculada à comunicação dialógica e que a escrita é o percurso capaz de traduzir a voz humana, uma vez que ela é a portadora dos sentidos da existência, tanto sob o ponto de vista da estilística quanto da semântica. Nas palavras de Bakhtin, “vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos os tesouros da cultural” (BAKHTIN, 1997, p. 347-348). As

vozes citadas por Bakhtin são as responsáveis pela construção do sentido e incitam a respostas e ao encontro do outro.

O *blog*, por suas características de gênero e linguagem hipertextual, favorece a didática do professor, a participação efetiva do estudante em seu processo de formação e a interação com outros agentes que não poderiam se inserir em outro contexto sem o uso da web.

Uma outra potencialidade do uso do *blog* na educação é o estímulo à prática da escrita. Entendemos que a leitura e a escrita são atividades essenciais ao desenvolvimento e formação do indivíduo e, como afirma Soares (2009, p. 70), a escrita "é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita". Essa organização do pensamento é capaz de, de maneira processual e associada à leitura, promover o desenvolvimento da própria escrita. Miller (1998, p. 33-35) enfatiza que o ato de escrever eleva a necessidade de se produzir um texto que faça sentido para o leitor e, quando este coloca-se diante de um texto, busca extrair sentido dele. Na nossa pesquisa, certamente não é possível afirmar que houve a melhora expressiva na qualidade da escrita, uma vez que o tempo de um semestre letivo não torna possível uma alteração tão profunda ao ponto de ser constatada. Além disso, esse não foi o propósito de pesquisa, mas é possível afirmar que a dinâmica envolvendo a escrita semanal dos *blogs* possibilitou aos alunos um contato maior com o ato de escrever, uma vez que, ao longo do semestre, eles tiveram a oportunidade de produzir, pelo menos, seis textos, sendo um de apresentação do *blog* e cinco referentes ao conteúdo semanal, além daqueles escritos por iniciativa do próprio aluno. Essa escrita periódica gerou no estudante uma percepção de melhoria da qualidade da escrita como foi evidenciado pelo gráfico 02:

Gráfico 02 – Contribuição do *blog* para a prática de escrita.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O gráfico demonstra que 60% dos alunos afirmaram perceber melhoria em sua escrita a partir da experiência de escrita constante no *blog*. No entanto, a partir desses resultados, não conseguimos concluir que, em apenas um semestre, o *blog* tenha sido capaz de provocar tal melhoria, mas o resultado indica tal potencialidade caso tivesse sido utilizado em mais de uma disciplina, de forma sistemática.

Quanto à aprendizagem dos conteúdos curriculares, o *blog* se apresenta com grande potencial de favorecimento, mediante o método que aplicamos na experiência investigada. Nossa pesquisa demonstrou que o *blog* se insere em ações pedagógicas que, em conjunto, possibilitaram ao aluno alcançar os objetivos estabelecidos para a disciplina. Esse conjunto formado pela aula em sala de aula, a leitura da referência bibliográfica, a escrita no *blog* e a interação, faziam com que o aluno se mantivesse ligado ao conteúdo não somente por mais tempo, mas também com uma maior profundidade contribuindo para a melhoria das condições de aprendizagem. Como já afirmado, o *blog* não se basta como recurso pedagógico, mas se insere no contexto educacional como um gênero capaz de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Ao todo, foram solicitados cinquenta textos, considerando os cinco temas dos dez alunos. Foram produzidos quarenta e quatro textos por solicitação docente e mais dez de maneira autônoma. Dos quarenta e quatro posts solicitados, 100% atenderam adequadamente ao tema proposto; 65,9% foram produzidos com uma reflexão crítica que atendia à expectativa docente para a discussão a partir dos textos-base; 22,7% atenderam parcialmente e 11,4% não atenderam à expectativa quanto à presença de uma abordagem crítica e reflexiva sobre o tema proposto.

Dos dez textos produzidos por iniciativa do aluno, somente 20% correspondiam a assuntos ligados à comunicação social, e 80% relacionaram-se diretamente ao conteúdo trabalhado na disciplina. Assim, o interesse despertado no aluno para continuar a escrever sobre o conteúdo curricular enriquece sua aprendizagem. E, a partir desse dado, compreendemos que o *blog* potencializa também a autonomia do discente em seu processo de formação. A autonomia é um conceito complexo e multifacetado e adotamos a ideia de Paulo Freire (1998) sobre esse tema. Para ele, a educação libertadora é precedida pelo desenvolvimento da capacidade do estudante em criar suas próprias representações do mundo, sendo capaz ainda de pensar estratégias para resolução de problemas e assim, compreender-se como sujeito da história. Nesse sentido, a autonomia é fundamental para a construção de práticas sociais transformadoras. O desenvolvimento da autonomia requer, portanto, que o aluno aprenda a

estabelecer conexões entre as diferentes dimensões do processo social, político e cultural e assumam, para si, o comprometimento sobre esse aprendizado.

Na nossa pesquisa, identificamos que o *blog* levou os alunos a assumirem para si, parcialmente, a responsabilidade sobre a aprendizagem, já que identificamos que alguns deles usaram seus espaços virtuais para refletirem sobre temas correlatos aos que estávamos trabalhando na disciplina, como foi evidenciado pela figura 03, na qual apresentamos os dez textos produzidos por oito alunos de maneira autônoma.

Quadro 01 – *Posts* autônomos dos alunos.

<i>Blog</i>	Títulos dos Posts
Aluno 1 – The Expedition	Profissionalismo no mundo digital; Dead Fish: Banda bate record em arrecadação coletiva!
Aluno 3 – Pinguim Sertanejo	A publicidade nas redes sociais
Aluno 4 – Comunicadores de Primeira Viagem	Marketing na era da Geração Y
Aluno 5 – Conexão Publicitária	3º encontro de publicidade e propaganda do sudoeste da Bahia; Oba Oba, E Ai, Mídia Alternativa, O Que É Isso?
Aluno 6 – Espaço 201	A evolução da comunicação através do uso das novas tecnologias
Aluno 7 – Linkar	Cultura digital: Um novo olhar sobre o meio digital!
Aluno 9 – Caverna Informacional	Conectividade Em Massa
Aluno 10 – Garota Publicitária.	Conectados na rede!!

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O sentimento de pertencimento ao *blog*, associado ao interesse pelos assuntos, levou-os à permanência da atualização com a postagem no *blog* durante o semestre, mesmo sem a intervenção docente. Nesse contexto, um dos alunos indica que o *blog* “(...)possibilitou uma abertura de campo intelectual e gerou também desejo e satisfação pelo novo aprendizado”. Os resultados aqui apresentados demonstram o alcance dos objetivos propostos em nossa pesquisa, os quais retomaremos nas nossas considerações finais, a seguir.

## 5. Considerações finais

Como vimos ao longo deste trabalho, o *blog* já está presente em muitas estratégias de ensino e apresenta importantes contribuições, especialmente para a melhoria da interação do



estudante fora da sala de aula com as temáticas pertinentes à sua formação. No entanto, boa parte das pesquisas científicas que abordam essa temática trazem dados a partir de investigações na educação básica. Pouco se pesquisou, no Brasil, sobre as potencialidades do uso do *blog* em processos pedagógicos no ensino superior. Além disso, pudemos perceber, também, que experiências como a nossa são raras, pois que a maioria dos estudos que almejou identificar o papel do *blog* educativo o fez a partir de *blogs* coletivos ou *blogs* de professores.

A nossa estratégia didática objeto da pesquisa requereu um trabalho e envolvimento maior tanto da professora quanto dos alunos. Com ela constatamos porém que os resultados alcançados conseguiram atender aos objetivos propostos com maior profundidade. Foi nossa intenção contribuir com o universo acadêmico, na medida em que demonstramos as potencialidades que o *blog* possui para o processo de aprendizagem de estudantes de graduação. Além desse objetivo geral, tivemos como objetivos específicos verificar se o uso de *blogs* é capaz de favorecer a autonomia do aprendiz nos alunos, se os *blogs* os aproximam da prática da escrita e, ainda, avaliar a viabilidade do uso de *blogs* em estratégias educativas no Ensino Superior.

Retornando ao nosso problema de pesquisa, qual seja: quais as potencialidades dos *blogs* como ferramentas didático-pedagógicas para o processo de aprendizagem de alunos do ensino superior?, podemos concluir que identificamos, a partir do método para aplicação da experiência, quatro potencialidades para o uso do *blog* em processos educativos: (1) interação; (2) aumento da prática da escrita; (3) melhoria da aprendizagem; (4) estímulo à autonomia.

Entendemos que essas respostas não esgotam as dúvidas. Com este trabalho, novas perguntas surgiram e despertaram em nós — e esperamos que também em nossos leitores — o interesse pela continuidade das pesquisas relacionadas a esse tema. Acreditamos que muitas outras potencialidades podem ser encontradas no uso de *blogs* educativos e somente outras pesquisas poderão apontá-las. Parte delas já foi apresentada em outros trabalhos de pesquisa, mas acreditamos termos dado nossa contribuição nessa seara, tendo, porém, a certeza que ainda há muito o que se investigar.

Cabe enfatizarmos, por último, que o trabalho pedagógico com *blog* traz, além de resultados positivos, desafios para professores e instituições de ensino superior. Da mesma forma que afirmamos que os alunos permanecem mais tempo em contato com a disciplina, e isso aumenta seu envolvimento com os conteúdos curriculares, os professores também são mais requeridos. Para que o *blog* alcance os resultados aqui mencionados, o professor precisa se

desprender da limitação da sala de aula e se disponibilizar ao contato com o aluno e leitura de suas produções textuais em momentos extras ao horário da aula. Isso gera um desafio também institucional, pois como diferenciar a carga-horária de trabalho de um professor que faz uso de TICs em suas disciplinas daqueles professores que mantêm métodos de ensino tradicionais? Atualmente, os professores que têm feito uso de tecnologias digitais como *blogs* ou redes sociais o fazem muito mais pelo comprometimento com a qualidade da educação do que preocupados com a remuneração que receberão, já que a maior parte não será paga financeiramente pelas horas a mais dedicadas ao trabalho. Certamente que, enquanto essa questão não for solucionada, muitos professores não serão despertados ao interesse pelo *blog* ou outras TICs. Um outro desafio diz respeito à própria formação docente. Enquanto os estudantes encontram-se familiarizados com a linguagem hipertextual e seus recursos, parte dos professores não se sente à vontade no ambiente digital. Essa também é uma questão que precisa ser resolvida sob o ponto de vista institucional e governamental, com a criação de programas de formação docente para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.

Em suma, nosso interesse é poder contribuir com a melhoria da qualidade da educação superior e apresentar o *blog* como um gênero viável, rico e enriquecedor para as práticas educativas de professores de graduação.

### Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, M. G.; CARVALHO, A. B.. As Concepções de Interatividade nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: SOUSA, R. P.; MIOTA, F. M.C.; CARVALHO, A. B. (Orgs). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466**, de 12 de dezembro de 2012. Ministério da Saúde. Trim. 2012. Legislação Federal e marginalia.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 10 ed. São Paulo, 2004.
- CARVALHO, A. A. A. et al. *Blogue: uma ferramenta com potencialidades pedagógicas em diferentes níveis de ensino*. In: **COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES**, 7., Braga, Portugal, 2006. Actas... Braga: CIED, 2006. p. 635-652. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/5915>. Acesso em: 12 abril 2015.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIBBONS, M. et al. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications, 1994.

GOULART, C. Letramento e Novas Tecnologias: Questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3a Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York & London: Longman, 1992.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOZINETS, R. V. On netnography: initial reflections on consumer research investigations of cyberculture. **Advances in Consumer Research**, v. 25, 1998.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, P. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Linearização, Cognição e Referência: O Desafio do Hipertexto**. 1999. Disponível em:

[http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso\\_cambio/17Marcus.pdf](http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/17Marcus.pdf)

Acesso em: 16 janeiro 2016.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 1998.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2009.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Publicações Europa- América, 1996.

NELSON, T. **Literary Machines**. Sausalito: Mindful Press, 1993.

RAMAL, A. C. **Ler e escrever na cultura digital**. 2002. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/destaque/edicao04.htm>. Acesso em: 30 julho de 2015.

RECUERO, R. da C. **Comunidades virtuais no IRC: o caso do #pelotas**. Um estudo sobre a comunicação mediada por computador e as comunidades virtuais. 2003. 165 f.. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**. 2008. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola: 2012.

SANTAELLA, L.. **Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura**. Editora Paulus. São Paulo, 2003.

SANTOS, E. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002.

SILVA, L. S. da. **O blog e autonomia no ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, E. M. do S.; ALMEIDA, C. Z. **Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais: algumas considerações**. 2005. Disponível em: [http://ccet.ucs.br/pos/especializa/ceie/ambiente/disciplinas/pge0946/material/biblioteca/sacramento\\_zamboni\\_conahpa\\_2005.pdf](http://ccet.ucs.br/pos/especializa/ceie/ambiente/disciplinas/pge0946/material/biblioteca/sacramento_zamboni_conahpa_2005.pdf). Acesso em: 15 março 2016.

TEIXEIRA, D. de O.; MOURA, E. Chapeuzinho Vermelho na cibercultura: Por uma Educação Linguística com Multiletramentos. In: ROXO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola: 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAVIER, A. C. dos S. **Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital**. 2002. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

XAVIER, A. C. dos S. **Letramento Digital e Ensino**. 2007a. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 28 Agosto 2013.

XAVIER, A. C. dos S. As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. **Revista Hipertextus**, Volume 1, 2007b. Disponível em: <http://hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf> Acesso em: 25 fevereiro 2016.

Artigo recebido em: 12.01.2017

Artigo aprovado em: 28.03.2017

## A hipocorização como processo não concatenativo de formação de palavras em português: a interface morfologia-fonologia em destaque

### Hypocorization as a non-concatenative process of word formation in Portuguese: the morphology-phonology interface

Bruno Cavalcanti Lima\*

**RESUMO:** Neste artigo, analiso o padrão de hipocorização de antropônimos compostos, que ocorre, por exemplo, em ‘Malu’ (‘Maria Luíza’). A análise se baseia na Teoria da Correspondência (McCarthy & Prince, 1995), que segue os princípios da Otimalidade Clássica, estabelecidos em Prince & Smolensky (1993), sendo, por isso, igualmente otimalista e paralelista (Gonçalves, 2004). O hipocorístico deve constituir palavra mínima na língua e, por isso, não pode apresentar mais de um pé binário. Assim, um dos objetivos do trabalho é comprovar que as restrições de tamanho, no fenômeno da hipocorização, são as mais altas na hierarquia, superando as de marcação e de fidelidade. Como *corpus*, utilizo dados coletados em testes e dados que compõem o dicionário de hipocorísticos de Monteiro (1999). Para constatar a presença de padrões mais gerais, foram aplicados testes de aceitabilidade de formas. Para cada forma proposta nos testes, verifiquei qual delas sobressaía em relação às outras. Essa forma destacada seria, portanto, o *output* ótimo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Hipocorização. Morfologia. Fonologia. Teoria da Otimalidade.

**ABSTRACT:** In this paper, I analyze the pattern of hypocorization of compound anthroponyms, which occurs, for instance, in ‘Malu’ (‘Maria Luíza’). The analysis is based on Correspondence Theory (McCarthy & Prince, 1995), which follows the Classical Optimality principles, established in Prince & Smolensky (1993), being, this way, equally optimalist and paralelist (Gonçalves, 2004). The hypocoristic should coin the shortest word possible in a given language and, thus, should not have more than one foot with two syllables. So, one of the aims of this work is to prove that constraints of size, in the phenomenon of hypocorization, are higher in the hierarchy, overtopping those of markedness and faithfulness. As a *corpus*, I use data which have been collected in tests and data which are found in the dictionary of hypocoristics by Monteiro (1999). In order to establish positive evidence of more general patterns, tests of acceptability of forms have been run. For each form proposed in the tests, I have checked which one stood out in relation to others. That form would be, therefore, the optimum output.

**KEYWORDS:** Hypocorization. Morphology. Phonology. Optimality Theory.

## 1. Introdução

Segundo Gonçalves (2004b), o português utiliza processos não concatenativos a fim de expressar carga emocional variada ou ampliar seu vocabulário, ainda que seja uma língua de morfologia predominantemente aglutinativa. Esses processos não concatenativos, chamados

---

\* Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

processos marginais de formação de palavras, são analisados pelo autor por meio de abordagens não lineares, como a Morfologia Prosódica (McCARTHY, 1986; McCARTHY; PRINCE, 1990) e a Teoria da Correspondência (McCARTHY; PRINCE, 1995), uma extensão da Teoria da Otimalidade aplicada à morfologia (BENUA, 1995).

Não há dúvida de que o português seja uma língua de morfologia predominantemente aglutinativa. Exemplos como *barb-eiro* (sufixação), *des-leal* (prefixação), *bar-es* (flexão), *couve-flor* (composição) e *en-alt-ecer* (circunfixação) são gerados por meio da concatenação de radicais ou de afixos, de maneira que se pode notar a isolabilidade de morfemas.

Existem processos, todavia, que mostram que o português também emprega categorias morfológicas para gerar um novo vocábulo. Esses processos, conforme Gonçalves (2004b), são: a reduplicação (*bate-bate*, brinquedo de parque de diversão), o truncamento (*boteco*, para ‘botequim’), o cruzamento vocabular (*macarronese*, junção das bases *macarrão* e *maionese*), a siglagem (*SBT*, para ‘Sistema Brasileiro de Televisão’) e a hipocorização (*Náti*, para ‘Natália’).

O objetivo do presente artigo é a análise do processo chamado hipocorização, a partir da análise de um dos cinco padrões existentes. Segundo Gonçalves (2004a), esse processo morfológico não aglutinativo corresponde à redução afetiva de antropônimos, gerando uma forma diminuta que mantém identidade com o prenome original. Gonçalves (2005) afirma que há quatro padrões de hipocorização: 1) o sistema *default* (Francisco > Chico); 2) o padrão que rastreia a margem esquerda da palavra (Eduardo > Edu); 3) o modelo que reduplica a margem direita da palavra (André > Dedé); 4) o padrão que reduplica os segmentos à esquerda da palavra (Viviane > Vivi). Além desses padrões evidenciados por Gonçalves (2005), há, ainda, um quinto padrão, que se refere aos antropônimos compostos (Maria Luíza > Malu). Neste artigo, focalizar-se-á o padrão de formação de hipocorísticos a partir de nomes compostos. A análise baseia-se na Teoria da Correspondência (McCARTHY; PRINCE, 1995), já que esta oferece meios mais eficazes para o estudo da chamada Morfologia Não Concatenativa e segue os princípios da Otimalidade Clássica, estabelecidos em Prince e Smolensky (1993), sendo, dessa forma, igualmente otimalista e paralelista.

Com relação ao processo de hipocorização de antropônimos compostos, sabe-se que se trata da junção de duas bases que se encurtam e que se combinam. Ademais, não é um fenômeno variável, apresentando, portanto, um único *output* ótimo. Sendo assim, o antropônimo ‘Maria Júlia’, por exemplo, admite como hipocorístico apenas a forma ‘Maju’.



A fim de dar conta do padrão em análise, as restrições de tamanho devem ocupar o topo da hierarquia, seguidas pelas de acento, de marcação e, por fim, de fidelidade. Uma vez que o hipocorístico deve constituir palavra mínima na língua e, portanto, não pode apresentar mais de um pé binário (GONÇALVES, 2004a), as restrições de tamanho devem ser as mais bem cotadas da hierarquia, já que estas são responsáveis pela redução de antropônimos. Para haver encurtamento, alguma perda segmental deve ocorrer, fato que evidencia que as restrições de fidelidade devem estar minimamente ranqueadas e que estruturas plenamente fiéis ao *input* nunca poderão ser consideradas hipocorísticas.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: na próxima seção, apresentam-se o conceito de hipocorização e alguns exemplos relacionados aos cinco padrões mencionados acima. A seguir, na terceira seção, apresentam-se as bases teóricas e metodológicas para o estudo da hipocorização, ou seja, abordam-se a Teoria da Otimalidade e seus mecanismos, enfatizando a Teoria da Correspondência, sua versão mais recente; ainda nessa seção, detalha-se a metodologia empregada na execução da pesquisa. Finalmente, na quarta seção, parte-se para a análise otimalista do padrão em estudo, e, na última, explicitam-se as principais conclusões do trabalho.

## 2. A hipocorização

Monteiro (1983, p. 83) conceitua hipocorístico como o “processo apelativo usado na linguagem familiar para traduzir carinho ou qualquer palavra criada por afetividade, incluindo-se aí certos diminutivos (filhinho, benzinho, maninha) e palavras oriundas da linguagem infantil (papai, titia, teteia, dodói etc.)”. A definição, como se nota, é bastante ampla, o que fez com que o autor, no mesmo texto, delimitasse o conceito. Assim, nas palavras de Monteiro, “em sentido estrito, o hipocorístico deve designar uma alteração do prenome ou nome próprio individual”. Conforme o autor (1983, p. 83), então, a definição de hipocorístico restringe-se ao termo afetivo formado de um prenome ou sobrenome.

Neste trabalho, assume-se a definição de hipocorístico postulada por Gonçalves (2004a, p. 08). Segundo o autor, hipocorização é o “processo morfológico pelo qual antropônimos são encurtados afetivamente, resultando numa forma diminuta que mantém identidade com o prenome ou com o sobrenome original”. Dessa maneira, ‘Lári’ é um hipocorístico por se tratar de uma forma reduzida afetivamente que mantém identidade com o prenome original (‘Larissa’). Esse conceito leva o leitor a estabelecer uma distinção básica entre apelido e

hipocorístico. Este, nessa ótica, precisa manter identidade com o prenome; aquele, contudo, não. O vocábulo ‘baixinho’, por exemplo, pode ser considerado apelido de algum indivíduo, entretanto não se trata de um hipocorístico, por não manter identidade com antropônimo algum. Sendo assim, chega-se à conclusão de que todo hipocorístico é um apelido, mas nem todo apelido é um hipocorístico.

Expostas as definições de Monteiro (1983) e de Gonçalves (2004a), nota-se que, em princípio, são semelhantes. Deve-se ressaltar, porém, que Gonçalves (2004a), ao assumir que o pé básico do português é o troqueu moraico, defende que os hipocorísticos podem ser considerados as menores formas derivadas da língua. Dessa maneira, condições de palavra mínima devem ser impostas a esse processo, que bloqueia qualquer formação maior que duas sílabas e que não contenha pelo menos um pé, como se observa nos dados abaixo, em (01):

(01)  
 Penélope > \*Nélope  
 Rosângela > \*Zângela  
 Barnabé > \*Bé  
 Salomé > \*Mé

Monteiro (1983), como se verificou, não faz qualquer referência a condições de minimalidade, fato que permite que sua análise aceite as formas ‘Angelito’ e ‘Gelito’ como hipocorísticas de ‘Ângelo’, por exemplo. No presente trabalho, formas derivadas por meio de afixos não serão contempladas, o que faz com que estruturas como ‘Luizito’, ‘Luluzinha’ e ‘Leandrinho’ não sejam aceitas como hipocorísticas, a despeito de haver identidade com o prenome original. É necessário levar em conta que tais formas são polissílabas e que, por isso, infringem a condição primeira de minimalidade, a qual bloqueia estruturas maiores que duas sílabas.

Convém salientar que a hipocorização, neste estudo, corresponde ao que Benua (1995) denomina truncamento. Já que, em português, existem diferentes processos não concatenativos de encurtamento, Gonçalves (2002a) estabelece essa distinção, reservando o termo hipocorização para o encurtamento de antropônimos (hipocorísticos) e truncamento para a formação de outros nomes reduzidos (‘delega’ para ‘delegado’ e ‘portuga’ para ‘português’).

A hipocorização, para alguns autores, é concebida como processo “idiosincrático”, “imprevisível”, “assistemático” e “esdrúxulo” (CUNHA, 1975; MONTEIRO, 1987; ZANOTTO, 1989), operando com supressão de uma sequência fônica do antropônimo.

Conforme Gonçalves (2004, p. 08), no entanto, “o processo se mostra altamente regular quando se levam em conta primitivos prosódicos e aspectos da interface Morfologia-Fonologia”.

Como já se abordou na Introdução, há cinco padrões de hipocorização no português brasileiro, especificamente na variante carioca. O quadro a seguir, em (02), exemplifica os distintos sistemas de hipocorização<sup>1</sup>:

(02)

Sistema 1	Sistema 2	Sistema 3	Sistema 4	Sistema 5
Francisco > Chico Gertrudes > Tude Isabel > Bel Leopoldo > Poldo Miguel > Guel	Eduardo > Edu Rafael > Rafa Patrícia > Páti Natália > Náti Cristina > Cris	André > Dedé Barnabé > Bebé Mateus > Teteu Artur > Tutu Marli > Lili	Carlos > Caca Leandro > Lelé Fátima > Fafá Eduardo > Dudu Viviane > Vivi	Carlos Eduardo > Cadu Maria Luíza > Malu Maria Isabel > Mabel Carlos André > Cadé Luiz Carlos > Luca

Analisado por Gonçalves (2005), o sistema 1 é o mais produtivo e deve ser considerado padrão geral para a formação de hipocorísticos em português (padrão *default*). A principal característica das formas reduzidas por meio da hipocorização do sistema 1 é a manutenção do acento lexical das palavras. Os sistemas 2 e 4 caracterizam-se pelo rastreamento dos segmentos localizados à margem esquerda da palavra, sendo que, no quarto padrão, ocorre, conjuntamente, o fenômeno da reduplicação. O processo 3 é caracterizado pela reduplicação que ocorre na margem direita da palavra, mais especificamente da sílaba proeminente. O sistema 5, finalmente, consiste na hipocorização de nomes compostos, ou seja, na junção de duas bases que se combinam e se encurtam.

É importante ressaltar que cada padrão comporta-se de uma maneira distinta e, por conseguinte, as análises também são distintas. O antropônimo ‘Eduardo’, por exemplo, funciona como base para a criação de pelo menos quatro hipocorísticos: Dado, Edu, Du e Dudu. O primeiro hipocorístico é selecionado como forma ótima por meio do padrão *default*, a segunda forma vem à tona por meio de uma análise do segundo sistema, e o terceiro e o quarto hipocorísticos emergem por meio do quarto padrão, que tende a exibir alternância entre formas simples e formas reduplicadas (THAMI DA SILVA, 2008). Como se verifica, para cada sistema

<sup>1</sup> Quadro retirado de Lima (2008, p. 19).

de hipocorização, existe um *ranking* de restrições diferente, numa análise via Teoria da Otimidade.

A análise do processo da hipocorização é importante porque evidencia alguns pontos da fonologia do português. Um desses pontos relaciona-se à tese de que o pé básico do português é o troqueu moraico, visto que, conforme já se abordou, condições de palavra mínima são refletidas na formação de hipocorísticos. Destacam-se as palavras de Gonçalves (2004, p. 12), para quem “o troqueu moraico tem papel de destaque em processos de minimização, sendo, por isso, extremamente relevante na morfologia portuguesa”. Ademais, Cabré (1994) assevera que o argumento principal para que se considere o troqueu moraico como pé básico é sua pertinência em processos de minimização, a exemplo do que ocorre na hipocorização.

O troqueu moraico, de acordo com Collischonn (2005), considera o peso silábico, isto é, conta as moras (unidades de tempo de que as sílabas são constituídas): cada duas moras formam um pé, com cabeça à esquerda. Sílabas pesadas têm duas moras, portanto constituem, sozinhas, um pé.

Segundo a hierarquia prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986), o pé é o constituinte que se localiza entre a sílaba e a palavra fonológica, como se verifica em (03). De acordo com Gonçalves (2004a), ocorre palavra mínima todas as vezes em que a palavra fonológica ( $\omega$ ) domina um e somente um pé ( $\Sigma$ ). Dessa forma, monossílabos com rima ramificada (‘sol’, ‘céu’ e ‘bar’) e dissílabos com sílaba final leve (‘sala’, ‘leve’ e ‘bolo’) constituem palavras mínimas em português. No caso dos monossílabos com rima ramificada, as duas moras do troqueu localizam-se numa sílaba única e, no caso dos dissílabos com sílaba final leve, as duas moras distribuem-se por duas sílabas leves.

(03) palavra fonológica ( $\omega$ ) >> pé ( $\Sigma$ ) >> sílaba ( $\sigma$ ) >> mora ( $\mu$ )

Hipocorísticos, portanto, requerem condições de palavra mínima e, por isso, bloqueiam qualquer formação maior que duas sílabas e que não contenha pelo menos um pé (GONÇALVES, 2004a). Assim, a hipocorização, especialmente o sistema *default*, pode explicitar importantes aspectos do sistema fonológico do português, servindo como evidência empírica para determinadas proposições teóricas, como a de que o pé básico da língua é o troqueu moraico.

### 3. Bases teóricas e metodológicas

Esta seção tem por objetivo apresentar os pressupostos teóricos e as bases metodológicas que fundamentaram a pesquisa. Sendo assim, a seção divide-se em duas partes: na primeira, discute-se a Teoria da Otimalidade, enfatizando a Teoria da Correspondência, a qual é uma extensão da Teoria da Otimalidade aplicada à morfologia não concatenativa (BENUA, 1995); na segunda parte, apresentam-se as bases metodológicas utilizadas no trabalho.

#### 3.1. Teoria da Otimalidade

Tendo como marco inicial os trabalhos de McCarthy e Prince (1993 a, b) e de Prince e Smolensky (1993), a Teoria da Otimalidade (doravante TO) surgiu nos anos 90. A TO é um modelo paralelista que opera com a avaliação de formas a partir de uma hierarquia de restrições, a qual objetiva checar possíveis candidatos a *output*. Esses restritores possuem caráter universal, o que significa que se aplicam a quaisquer línguas. Além disso, convém ressaltar que, em relação às outras vertentes teóricas descritas anteriormente, a superioridade da abordagem otimalista é o fato de as restrições serem passíveis de violação, sendo esta fruto da satisfação a outro restritor melhor cotado na hierarquia.

##### 3.1.1 Propriedades da TO

Com os modelos gerativos que a antecederam, a TO compartilha a ideia de uma gramática universal e a concepção de mapeamento entre formas de *input* e de *output*. Todavia, quanto à natureza dessa gramática e quanto ao funcionamento desse mapeamento, deve-se salientar que existem diferenças significativas entre a TO e os modelos anteriores.

Essas distinções devem ser abordadas a partir das chamadas propriedades fundamentais da TO, estabelecidas em McCarthy e Prince (1993b), que são: violabilidade, ranqueamento, inclusividade e paralelismo.

Em substituição à formulação de princípios universais invioláveis, a opção pelas restrições universais violáveis confere à TO, nas palavras de Schwindt (2005, p. 258), “um caráter mais econômico, além do ganho explicativo, na medida em que cresce em universalidade”. Nas abordagens serialistas, a violabilidade pressupõe agramaticalidade; na TO, contudo, a violação pode implicar em um resultado gramatical. As restrições são violáveis, porém o grau de violação é mínimo.

A propriedade denominada ranqueamento é imprescindível para que se pense no conceito de gramática na TO. Para esse modelo teórico, há uma gramática universal, que é representada pelo conjunto de restrições, e, além da gramática universal, há a particular, representada pelo ranqueamento dessas restrições nas diferentes línguas. Dessa maneira, o que diferencia uma língua de outra é o fato de uma língua ranquear um conjunto de restrições de uma forma, e a outra, de maneira distinta, valorizando certas exigências, em detrimento de outras. Caso sirva para não violar uma restrição que ocupa um lugar alto no *ranking* de prioridades de uma língua, a violação de uma restrição pode ser tolerada.

O conceito de inclusividade, por sua vez, está diretamente relacionado à geração de candidatos a *output*. Segundo Schwindt (2005, p. 260), “a geração de candidatos deve ser suficientemente restrita de forma a não produzir expressões ou análises que não respeitem propriedades gerais de boa formação”. O princípio que produz candidatos em TO, no entanto, é universal e, portanto, qualquer porção de estrutura linguística pode ser apresentada como candidato.

A escolha do candidato ótimo, na TO, dá-se por uma avaliação que leva em conta, em paralelo, todos os candidatos e todo o ranqueamento de restrições, e é isso que define a propriedade chamada paralelismo. Dessa forma, conclui-se que a TO não concebe derivacionismo<sup>2</sup> e opõe-se, portanto, às teorias que a precederam.

### 3.1.2 A arquitetura da TO

A gramática da TO, como já dito, trabalha com a ideia de mapeamento entre formas de *input* e formas de *output*. Por isso, a teoria utiliza um mecanismo gerador de possíveis *outputs*, a partir de um *input*. Esse mecanismo denomina-se GEN (gerador de *output*, do inglês *generator*). Além do mecanismo GEN, a TO emprega um mecanismo avaliativo denominado EVAL (avaliador de *output*, do inglês *evaluator*). A finalidade desse mecanismo é associar um *output* ideal a um *input* e eliminar o que não for aceitável. A partir do elemento LEXICON, GEN produz livremente candidatos a *output*, e EVAL compara esses possíveis *outputs* com base num conjunto universal de restrições CON (do inglês *constraints*) organizadas em uma escala de relevância.

---

<sup>2</sup> Pelo menos as propostas aqui resenhadas. Não é o caso, porém, da proposta de Kiparsky (1998).

O elemento LEXICON é o componente responsável por fornecer as especificações do *input*. É no léxico que se encontram as propriedades contrastivas dos morfemas. O *input*, por sua vez, não se sujeita à atuação das restrições, isto é, a forma subjacente não se submete a avaliações.

Conforme Prince e Smolensky (1993), há três princípios que se relacionam ao componente GEN: Liberdade de Análise, Contenção e Consistência de Exponência. Segundo a premissa da Liberdade de Análise, qualquer porção de estrutura linguística pode produzir um candidato. O princípio da Contenção, por sua vez, atua como um inibidor de Liberdade de Análise, uma vez que exige que o *input* esteja presente em cada candidato. O princípio de Consistência de Exponência proíbe que GEN modifique especificações fonológicas (segmentos, moras, etc.) de um morfema.

CON representa o conjunto de restrições violáveis. As restrições empregadas na TO estão presentes em todas as línguas, e o que distingue uma língua da outra é o grau de atuação e relevância de cada uma. Sendo assim, as restrições são universais, embora apresentem diferentes graus de relevância. A hierarquia que cada língua apresenta é o que estabelece a relevância e a atuação das restrições. Um restritor pode estar no topo do *ranking* de uma determinada língua e estar muito mal cotado no *ranking* de outra.

Segundo Schwindt (2005, p. 266), “as restrições, basicamente, são de dois tipos: restrições de marcação e restrições de fidelidade”. A família fidelidade milita em favor da manutenção da identidade entre *input* e *output*; assim, o *output* ótimo não deve apresentar discrepância em relação à forma subjacente. As restrições que proíbem inserções e apagamentos fazem parte dessa família. A família marcação, por sua vez, trabalha em favor da manutenção de estruturas mais básicas e, com isso, evita que formas marcadas cheguem à superfície. Conforme Schwindt (2005, p. 266), por exemplo, existe uma tendência universal que evidencia a preferência por sílabas abertas (padrão CV), o que faz com que as sílabas sem coda sejam consideradas formas não marcadas.

O mecanismo EVAL, que é o elemento responsável por selecionar, empregando o conjunto universal de restrições (CON), o *output* ótimo a partir do grupo de candidatos produzido por GEN, é o componente central da TO. Nas palavras de Costa (2001, p. 134), “EVAL cria uma ordem (ou *ranking*) entre as restrições de acordo com sua relativa harmonia, ou seja, de acordo com o poder que cada uma delas tem de agir, permitindo ou não violações e, desta forma, fazendo as devidas seleções entre os candidatos do *output*”.



### 3.1.3 Teoria da Correspondência

Segundo Gonçalves (2005, p. 77), “as formas de output tendem a ser geradas pelo conflito entre restrições de marcação e de fidelidade”. As relações de marcação configuram a estrutura segmental dos candidatos a *output*, enquanto a fidelidade implica uma relação de correspondência entre o *input* (I) e o *output* (O).

A TO Clássica, então, permite que a fidelidade somente se dê em uma relação I-O. Com isso, questões referentes à interface Morfologia-Fonologia acabaram se tornando “mal comportadas” dentro dessa perspectiva, e McCarthy e Prince (1995), dessa maneira, desenvolveram a Teoria da Correspondência. Esta se estrutura da mesma forma que a TO Clássica, afinal é uma vertente desta, porém a grande diferença está na ampliação na ideia de fidelidade, uma vez que esta não mais se restringe à relação I-O, mas, ao contrário, expande-se para outros domínios linguísticos. A Teoria da Correspondência é, por isso, uma versão da TO Clássica que generaliza o conceito de identidade, ao difundi-lo para a análise de outros processos. A TO Clássica, por conseguinte, não descreve satisfatoriamente processos morfológicos como a hipocorização, pois estes, além do *input* e do *output*, requerem outras entidades representacionais.

A ideia de correspondência pode ser compreendida assim: uma camada S1 e uma camada S2 admitem uma relação R, isto é, uma relação entre camadas; daí a necessidade de ampliar as relações de correspondência para outros níveis de análise, como, por exemplo, a reduplicação, cuja identidade engloba relação entre uma base e um reduplicante, além da relação entre o *input* e o *output*. O fornecedor das estruturas correspondentes é o mecanismo GEN, cuja função é produzir formas candidatas a *output* e, conseqüentemente, estruturas correspondentes. A avaliação dos candidatos gerados por GEN se dá a partir de EVAL. Este leva em conta cada par de candidatos e suas respectivas relações de correspondência e, assim, chega-se ao *output* ótimo.

Convém apresentar, por fim, algumas comparações entre os modelos serialistas (abordagens gerativas anteriores à TO) e os paralelistas. Conforme McCarthy e Prince (1995), o principal empecilho das abordagens derivacionais reside no fato de estas não poderem avaliar apropriadamente a noção de identidade. Na Teoria da Correspondência, por outro lado, as restrições de fidelidade agem em outros domínios que envolvem identidade entre representações linguísticas (base-reduplicante, base-truncamento, *input-output*), o que

evidencia que esse modelo possibilita uma melhor análise da morfologia não concatenativa, na qual se encaixa o processo da hipocorização.

Nas abordagens serialistas, a violabilidade pressupõe agramaticalidade. Na TO, entretanto, a violação pode gerar um resultado gramatical, já que a violabilidade é mais uma premissa básica do modelo. As restrições são violáveis, porém o grau de violação é mínimo. Na TO, não existe um *output* definido previamente; existem candidatos a *output*. *Outputs*, assim, podem emergir violando restrições, desde que os outros candidatos violem mais, satisfazendo menos a hierarquia. Esta também é uma das premissas da TO, ou seja, a violação de uma restrição pode ser tolerada, se isto servir para não violar outra restrição que ocupa um lugar alto no *ranking*. Se a TO opera por meio de uma hierarquia de relevância, os modelos derivacionais operam por meio da parametrização e da ordenação de regras.

### 3.2. Bases metodológicas

A fim de validar os dados referentes ao processo estudado, aplicaram-se dois testes de aceitabilidade de formas a vinte informantes. Os testes foram constituídos de quatro questões cada um. Na primeira questão, davam-se ao informante dez antropônimos para que ele indicasse o hipocorístico correspondente a cada forma. O informante era instruído a fornecer, para cada nome constante da lista, uma “forma mais íntima e mais carinhosa de chamar pessoas que se chamam X”. Na questão seguinte, fazia-se o contrário: fornecia-se a forma reduzida a fim de que o informante recuperasse o antropônimo correspondente. A seguir, na terceira questão, davam-se nomes próprios e algumas opções de formas reduzidas para que o entrevistado marcasse opções que lhe parecessem comuns.

Alguns fatores foram verificados para a execução dos testes, como o sexo, a idade e a escolaridade dos informantes. Dos vinte testes aplicados, dez foram respondidos por homens, e os outros dez, por mulheres. A idade dos entrevistados variava de onze a mais de quarenta e cinco anos. Quanto à escolaridade, esta variava do sexto ano do ensino fundamental até o ensino superior completo. Cumpre salientar que uma fase preliminar de recolha dos dados foi feita no Dicionário de Hipocorísticos elaborado por Monteiro (1999), disponível em <http://www.geocities.com/Paris/cathedral/1036>.

Concluída a aplicação dos testes, elaborou-se uma tabela de tendências com os seguintes objetivos: propor candidatos com base em critérios objetivos; detectar o *output* ótimo, isto é, a forma que se destaca em relação às demais; comparar os dados coletados no Dicionário de

Hipocorísticos com os padrões apresentados nos testes; e verificar o aparecimento de outros candidatos, o que pode implicar na existência de um *output* subótimo.

A próxima seção tratará da análise do processo da hipocorização por meio da TO e, para efeito de uniformidade, empregar-se-ão cinco candidatos, e o candidato ótimo será posicionado sempre na primeira linha do *tableau*. A expressão *tableau* é utilizada para designar tabelas ou quadros que contêm, na horizontal, as restrições, hierarquizadas por relações de dominância e, na vertical, os *outputs* possíveis, a partir de um dado *input*. Abaixo, em (04), verifica-se o funcionamento de um *tableau*.

(04)

	/festa/	*COMPLEX	NÃO-CODA
☞	a. fes.ta		*
	b. fe.sta	*!	

O candidato *b* foi eliminado porque violou a restrição mais bem cotada da hierarquia, \*COMPLEX, uma vez que *fe.sta* possui um ataque com dois elementos na segunda sílaba, e essa restrição proíbe ataques complexos. A infração é indicada pelo símbolo \* e, nesse caso, representa uma violação fatal, representada pelo símbolo !, visto que o candidato *b* está fora da disputa a partir daquele ponto de análise. O candidato *a*, apesar de ter violado uma restrição, por permitir uma consoante fechando a primeira sílaba, vence a disputa, porque a restrição NÃO-CODA está mais baixa na hierarquia. O candidato vitorioso é indicado pelo símbolo ☞, e as células sombreadas informam que ali o mecanismo de avaliação é inoperante, pois aquelas restrições não colaboram mais para a escolha do *output* ótimo.

Ademais, vale mencionar que quatro antropônimos serão analisados na próxima seção: ‘Maria Luíza’, que é um nome bastante regular do ponto de vista estrutural, porque apresenta os dois nomes iniciados por sílabas com *onset* e não apresenta coda; ‘Carlos Artur’, devido à presença de coda nos dois nomes e ao fato de o segundo nome não se iniciar por sílaba com *onset*; ‘Carlos André’, uma vez que apresenta coda no primeiro nome, não possui *onset* na primeira sílaba do segundo nome e, além disso, apresenta complexidade no *onset* da segunda sílaba do segundo nome; e ‘Eduardo Carlos’, que foi escolhido principalmente pelo motivo de ter como *output* ótimo uma forma terminada em ‘a’ (Duca). Na análise desse antropônimo, mostrar-se-á a pertinência desse fato.

#### 4. A hipocorização de antropônimos compostos

Faz-se, nesta seção, a análise otimalista do processo de hipocorização de nomes compostos, como acontece, por exemplo, em ‘Malu’, hipocorístico de ‘Maria Luíza’ ou ‘Maria Lúcia’, e em ‘Cadé’, hipocorístico de ‘Carlos André’. Tal padrão define-se como a junção de duas bases que se encurtam. O processo em questão, ademais, é invariável, ou seja, não permite a emergência de mais de um *output* ótimo.

Os dados exibidos em (05) foram colhidos nos testes mencionados no item 3.2 deste artigo e representam formas que se destacaram em relação às demais, constituindo, dessa maneira, os *outputs* ótimos relacionados ao processo de hipocorização de antropônimos compostos.

Os dados coletados são, de maneira geral, nomes oxítonos, isto é, hipocorísticos constituídos por pés iâmbicos. A exceção à regra se faz com os hipocorísticos terminados em –a; nesse caso, eles serão sempre paroxítonos, constituindo, assim, pés trocaicos. Vejam-se os dados utilizados na análise em (05), a seguir:

- (05)
- André Luiz > Delu
  - Carlos Alexandre > Calê
  - Carlos André > Cadé
  - Carlos Artur > Catu
  - Carlos Eduardo > Cadu
  - Carlos Luiz > Calu
  - Carlos José > Cazé
  - Célia Lúcia > Celu
  - Eduardo Carlos > Duca
  - João Batista > Joba
  - João Carlos > Joca
  - José Carlos > Zeca
  - José Luiz > Zelu
  - Luiz Carlos > Luca
  - Maria Isabel > Mabel
  - Maria João > Majô
  - Maria José > Mazé
  - Maria Júlia > Maju
  - Maria Luíza / Lúcia > Malu
  - Maria Teresa > Matê

Os dados em (05) confirmam o que já foi mencionado: com exceção dos hipocorísticos terminados em –a, que são sempre paroxítonos, todos os demais são oxítonos. Além disso,

observa-se que, em quase todos os casos, a primeira sílaba com *onset* do primeiro nome une-se à primeira sílaba com *onset* do segundo nome, gerando o hipocorístico. As exceções estão nos casos em que aparece o nome ‘José’. Nessa situação, a sílaba ‘zé’ será sempre rastreada, e nunca a primeira sílaba com *onset* (‘jo’), como nos demais casos. Esse fato se deve, possivelmente, a um processo de lexicalização que pode ter ocorrido com a sílaba ‘zé’, pois, como se sabe, é bastante comum o nome ‘José’ ser reduzido a ‘Zé’. A palavra ‘Zé’, dessa maneira, passa de um simples apelido a uma unidade lexical, o que caracteriza o processo de lexicalização. Por conta desse fato, todos os antropônimos compostos que possuem o prenome ‘José’ serão excluídos da análise, pelo fato de não se encaixarem nos aspectos gerais que envolvem o padrão de hipocorização em estudo.

#### 4.1. Análise via Teoria da Otimalidade

A TO, como já se abordou, conta com um mecanismo gerador de possíveis *outputs*, a partir de um dado *input* – o GEN. A função das restrições é avaliar todos os candidatos a *output* gerados por GEN. O objetivo desse mecanismo é criar um *ranking* entre as restrições, permitindo ou não violações, fazendo, assim, as devidas seleções entre os candidatos a *output* no fenômeno analisado.

Para dar conta do padrão em estudo, utilizam-se as restrições listadas abaixo, divididas em grupos.

##### 4.1.1. Restrições de tamanho

a) TODO-PÉ (D): todos os pés devem estar alinhados à direita, isto é, devem permanecer na posição de final de palavra prosódica (PWd).

b) ANALISE -  $\sigma$ : todas as sílabas ( $\sigma$ ) devem estar integradas a pés, ou seja, não pode haver sílaba desgarrada.

##### 4.1.2. Restrições de marcação

a) ONSET: toda sílaba deve ter a posição de *onset* (ataque) preenchida.

b) CODA-COND [glide]: define o tipo de segmento que pode ocupar a posição de coda. Sendo assim, somente semivogais, nesta análise, podem ocupar essa posição.

c) \*COMPLEX: não se permite a formação de grupos consonantais na posição de *onset* (ataque).

#### 4.1.3. Restrições de acento

a) \***á**<sub>PWd</sub>: palavras prosódicas (PWd) terminadas em ‘a’ não podem ser oxítonas. Pela formalização, portanto, a vogal [a] não pode receber acento quando em posição de final de palavra prosódica (LIMA, 2008: 68).

b) IAMBO: todos os pés devem apresentar cabeça à direita, ou seja, devem ser iâmbicos. Isso significa que, nesta análise, o pé não é o troqueu, como no sistema de hipocorização *default*, analisado por Gonçalves (2005). A exceção que se faz a isso está nas palavras terminadas em –a, constituídas por pés trocaicos.

#### 4.1.4. Restrição de alinhamento

a) ALIGN<sub>PWd1</sub>[σ, E, PWd2[σ, D: alinhe a sílaba inicial do primeiro nome (PWd1) à esquerda da sílaba inicial do segundo nome (PWd2).

Na sequência, em (06), a hierarquia proposta leva ao encurtamento, já que a hipocorização é o processo responsável pela redução de antropônimos, todavia garante mínima fidelidade ao nome composto:

- (06)  
 (1) TODO-PÉ (D) ; (2) ANALISE-σ >> (3) ONSET ; (4) CODA-COND [glide] ;  
 (5) \***á**<sub>PWd</sub> >> (6) IAMBO >> (7) ALIGN<sub>PWd1</sub>[σ, E, PWd2[σ, D >> (8) \*COMPLEX

O hipocorístico, como se sabe, deve constituir palavra mínima na língua e, por isso, as restrições de tamanho devem dominar a hierarquia. Dessa maneira, as restrições TODO-PÉ (D) e ANALISE-σ agem em conjunto e dominam a hierarquia de restrições.

A restrição ONSET, dominada por (1) e (2), obriga todos os candidatos a *output* a preencherem a posição de *onset*. Com isso, o antropônimo ‘André Luís’, por exemplo, apresenta como *output* ótimo a forma ‘Delu’, pois a primeira sílaba de ‘Anlu’ não preenche a posição de ataque, conforme postula a restrição (3).

Agindo em conjunto com ONSET, está a restrição CODA-COND [glide]. A observação de todas as formas ótimas coletadas nos testes revela que, de forma geral, nenhum hipocorístico do padrão em estudo admite elementos na posição de coda. O único hipocorístico que permite um elemento na posição de coda é ‘Mabel’, que admite um glide na coda da segunda sílaba. A fim de dar conta da emergência de ‘Mabel’ como *output* ótimo, foi necessária a colocação de CODA-COND [glide] no *ranking*.

Na sequência, a restrição de acento (5) impede que formas terminadas em –a sejam acentuadas nessa vogal, ou seja, não podem ser oxítonas<sup>3</sup>. Dessa forma, antropônimos como ‘Luís Carlos’ e ‘João Carlos’ geram formas como ‘Luca’ e ‘Joca’, e nunca ‘Lucá’ e ‘Jocá’.

Outra restrição acentual na hierarquia é IAMBO. Infringe essa restrição o candidato que não apresentar pés iâmbicos, ou seja, pés que apresentem cabeça à direita. Como exemplo, pode-se verificar o antropônimo ‘Carlos Artur’. O hipocorístico correspondente ao antropônimo é ‘Catu’, já que ‘Cátu’ violaria essa restrição acentual e, pela regra de neutralização, a vogal da segunda forma de base não seria idêntica à especificada no *input*. Como se sabe, hipocorísticos terminados em –a não são iâmbicos e, por conta disso, a restrição  $*\acute{a}]_{PWd}$  deve estar acima de IAMBO na hierarquia, para que, dessa maneira, um candidato como ‘Jocá’, para ‘João Carlos’, seja eliminado antes de ser avaliado por IAMBO, visto que esse restritor permitiria que o candidato ‘Jocá’, que não é o ideal, permanecesse na disputa.

A seguir, em (7), tem-se uma restrição de alinhamento. Conforme essa restrição, a primeira sílaba do primeiro nome deve ser alinhada à primeira sílaba do segundo. Pode-se afirmar que, no padrão em questão, há a junção de duas bases que se encurtam, formando o hipocorístico. Sendo assim, um candidato como ‘Jotis’, para ‘João Batista’, infringe essa restrição pelo fato de ter rastreado a segunda sílaba do segundo nome, e não a primeira sílaba, como obriga a restrição.

<sup>3</sup> Uma possível explicação para o fato de somente palavras terminadas em –a serem trocaicas pode ser encontrada na regra de neutralização das postônicas. Como se sabe, só existem três vogais na posição átona final em português: /I, U, a /, e /a/ é a única vogal que não resulta de um processo de neutralização. Caso o acento não fosse final nas formas que não terminam em –a, a regra de neutralização fatalmente se aplicaria.



Por fim, o restritor \*COMPLEX não permite a formação de grupos consonantais na posição de *onset*. Com isso, ‘Carlos André’ tem como hipocorístico ‘Cadé’, e não ‘Cardré’. Como se verifica, o ataque complexo ‘dré’ foi simplificado, tornando-se ‘dé’.

#### 4.1.5. Análise dos antropônimos

Passa-se, nesta parte do artigo, à análise otimalista dos antropônimos selecionados: ‘Maria Luíza’, ‘Carlos Artur’, ‘Carlos André’ e ‘Eduardo Carlos’. É importante salientar que só serão disponibilizados no *tableau*, por uma questão de concisão, candidatos dissílabos ou trissílabos, o que torna desnecessária a colocação de TODO-PÉ (D) e ANALISE- $\sigma$  na hierarquia, visto que essas restrições reguladoras de tamanho inibem candidatos trissílabos ou polissílabos, que não aparecerão nos *tableaux*. No entanto, faz-se necessário ressaltar, mais uma vez, que essas restrições são indispensáveis à análise geral, visto que estão diretamente relacionadas ao fato de os hipocorísticos constituírem palavras mínimas na língua e, portanto, não poderem apresentar mais de um pé.

A seguir, em (07), apresenta-se o *tableau* com a análise de ‘Maria Luíza’<sup>4</sup>.

(07)

/Maria Luíza/	ONSET	CODA-COND	*á] <sub>PWd</sub>	IAMBO	ALIGN	*COMPLEX
a. $\curvearrowright$ [(ma.'lu)]						
b. [(.'ma.lu)]				*!		
c. [(ri.'lu)]					*!	
d. [(ma.'za)]			*!		*	
e. [(.'lu.mə)]				*!	*	

Como se nota no *tableau*, nenhum candidato infringe ONSET e CODACOND, visto que os cinco apresentam a posição de ataque silábico preenchida e não possuem coda. O primeiro candidato a ser eliminado é [(ma.'za)], pelo fato de violar a restrição que proíbe que palavras oxítonas sejam terminadas em –a. A restrição IAMBO elimina [(.'ma.lu)] e [(.'lu.mə)], uma vez que esses candidatos apresentam cabeça à esquerda, sendo, portanto, pés trocaicos, e

<sup>4</sup> Nos *tableaux*, os candidatos serão transcritos foneticamente, conforme o dialeto carioca.

não iâmbicos. O último candidato a ser eliminado é [(ri.'lu)], que descartou a primeira sílaba com *onset* do primeiro nome, infringindo, dessa maneira, ALIGN<sup>5</sup>. Nesse momento da análise, [(ma.'lu)] já vem à tona como *output* ótimo, porque todos os demais candidatos já foram eliminados. Nenhum candidato viola a restrição \*COMPLEX, pois nenhum deles apresenta *onset* complexo.

Abaixo, em (08), disponibiliza-se a análise do antropônimo ‘Carlos Artur’.

(08)

/Carlos Artur/	ONSET	CODA-COND	*á] <sub>PwD</sub>	IAMBO	ALIGN	*COMPLEX
a. ☞ [(ka.'tu)]					*	
b. [(kax.'tux)]		*!*			*	
c. [( 'ka.tu)]				*!	*	
d. [(ka.'rax)]		*!				
e. [(ka.'ax)]	*!	*				

Conforme se verifica na análise, o candidato [(ka.'ax)] é o primeiro a ser eliminado em virtude de não apresentar a posição de ataque preenchida na segunda sílaba, violando, assim, ONSET. Ademais, esse candidato infringe, ainda, CODA-COND, pois apresenta, na segunda sílaba, um elemento que não é semivogal na posição de coda, embora satisfaça ALIGN, ranqueada mais abaixo.

Em CODA-COND, mais dois candidatos são eliminados: [(kax.'tux)], que apresenta dois segmentos na posição de coda os quais não são glides, e [(ka.'rax)], que apresenta um segmento na posição de coda o qual também não é semivogal.

O candidato [( 'ka.tu)], já que apresenta cabeça à esquerda, infringe IAMBO e, por esse motivo, deixa a disputa. Nesse ponto da análise, emerge como *output* ótimo [(ka.'tu)], forma considerada como hipocorístico de ‘Carlos Artur’.

Verifica-se, na sequência, em (09), a análise de ‘Carlos André’.

<sup>5</sup> Esse candidato também deixaria um tepe na posição de início de palavra prosódica, o que não corresponde aos padrões fonotáticos da língua.

(09)

/Carlos André/	ONSET	CODA-COND	*á] <sub>PwD</sub>	IAMBO	ALIGN	*COMPLEX
a. ☞ [(ka.'dɛ)]					*	
b. [(ka.'drɛ)]					*	*!
c. [(kax.'dɛ)]		*!			*	
d. [(ka.'rɛ)]		*!				
e. [(ka.'ɐ)]	*!	*				

Na análise em (09), o primeiro candidato a deixar a disputa é [(ka.'ɐ)], visto que, como a segunda sílaba não apresenta ataque, infringe ONSET. Além de ONSET, esse candidato viola também CODA-COND, porque apresenta uma nasal em coda. Como se nota, a perfeita satisfação a ALIGN leva à infração de restritores mais bem cotados.

Os candidatos [(kax.'dɛ)] e [(ka.'rɛ)] são eliminados da disputa em CODA-COND, porque os dois apresentam elementos que não são glides na posição de coda. A partir desse momento, permanecem na competição somente os candidatos [(ka.'dɛ)] e [(ka.'drɛ)]. O candidato vencedor só emerge após a avaliação pela última restrição do *ranking*, \*COMPLEX, visto que ambos infringem o alinhamento para satisfazer as condições de boa formação silábica. Como \*COMPLEX proíbe grupos consonantais na posição de ataque silábico, e [(ka.'drɛ)] apresenta um encontro consonantal na sílaba 'drɛ', o candidato apontado em (b) no *tableau* infringe esse restritor, e [(ka.'dɛ)] vem à tona como *output* ótimo, isto é, como hipocorístico de 'Carlos André'.

A última análise ocorre em (10), com o antropônimo 'Eduardo Carlos'.

(10)

/Eduardo Carlos/	ONSET	CODA-COND	*á] <sub>PwD</sub>	IAMBO	ALIGN	*COMPLEX
a. ☞ [('du.kɐ)]				*	*	
b. [(du.'ka)]			*!		*	
c. [(du.'kax)]		*!			*	
d. [('e.kɐ)]	*!			*		
e. [('du.luʃ)]		*!		*	**	

Como se percebe em (10), o restritor ONSET é responsável pela eliminação do candidato [(<sup>h</sup>e.kə)], uma vez que não apresenta a posição de ataque preenchida na primeira sílaba. Esse candidato também viola IAMBO, pois apresenta cabeça à esquerda.

Os candidatos [(du.<sup>h</sup>kax)] e [(<sup>h</sup>du.lɔf)], na sequência, deixam a disputa por infringirem CODA-COND, já que os dois possuem, na segunda sílaba, um segmento que não é semivogal em coda. O candidato [(<sup>h</sup>du.lɔf)], além dessa violação fatal, transgrede IAMBO e ALIGN. Com isso, a partir desse ponto da análise, somente os candidatos *a* e *b* permanecem na competição.

A restrição acentual \*<sup>h</sup>á]<sub>PWD</sub> é responsável pela eliminação de [(du.<sup>h</sup>ka)], em virtude de esse candidato ser um oxítono terminado em –a. Logo, nesse momento, vem à tona como vitorioso o candidato [(<sup>h</sup>du.kə)], mesmo infringindo IAMBO, pois IAMBO está abaixo de \*<sup>h</sup>á]<sub>PWD</sub> na hierarquia. É interessante notar o funcionamento do *ranking*, porque, a fim de que [(<sup>h</sup>du.kə)] emergisse como *output* ótimo de ‘Eduardo Carlos’, foi necessário que a restrição \*<sup>h</sup>á]<sub>PWD</sub> estivesse mais bem cotada que IAMBO na hierarquia.

## 5. Considerações finais

Como ficou demonstrado neste artigo, a hipocorização não pode ser concebida como processo “idiossincrático”, “imprevisível”, “assistemático” e “esdrúxulo”, como postulam alguns autores (CUNHA, 1975; MONTEIRO, 1987; ZANOTTO, 1989). Como se verificou, o fenômeno mostra-se altamente regular quando aspectos da interface Morfologia-Fonologia são considerados. De acordo com McCarthy (1986), os processos não concatenativos – a hipocorização é um desses processos – não constituem “morfologia pura”, mas “morfologia fonológica”, o que ratifica a teoria de que a interface Morfologia-Fonologia deve ser levada em conta na análise desses processos, uma vez que a integração de primitivos morfológicos com primitivos prosódicos explica a regularidade das operações não concatenativas.

Outro aspecto fundamental abordado relaciona-se à hierarquização das restrições na análise otimalista. Na análise dos hipocorísticos, as restrições de tamanho devem dominar a hierarquia, visto que são responsáveis pela redução de antropônimos, já que o hipocorístico deve constituir palavra mínima na língua e, assim, não pode apresentar mais de um pé binário. Após as restrições de tamanho, aparecem as restrições de marcação e de fidelidade, porque, para haver hipocorização, alguma perda segmental deve ocorrer. Em consequência, estruturas totalmente fiéis ao *input* jamais serão consideradas hipocorísticas.

## Referências Bibliográficas

BENUA, L. Identify effects in morphological truncation. In: BECKMAN, J. (Ed.). **Papers in Optimality Theory**, 18 (1), p. 77-136, 1995.

CABRÉ, T. Minimality in catalan truncation process. **Catalan Working Papers in Linguistics**, 4 (1), p. 1-21, 1994.

COLLISCHONN, G. O acento em português. In: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2005, p. 135-169.

COSTA, J. **Gramática, conflito e violações: introdução à Teoria da Optimalidade**. Lisboa: Caminho, 2001.

CUNHA, C. F. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

GONÇALVES, C. A. **Condições de minimalidade no molde da hipocorização**. Campinas: UNICAMP/CNPq, p. mimeo, 2002.

GONÇALVES, C. A. A Morfologia Prosódica e o comportamento transderivacional da hipocorização no português brasileiro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 07-38, 2004a.

GONÇALVES, C. A. Processos morfológicos não-concatenativos do português brasileiro: formato morfos prosódico e latitude funcional. **Alfa**, São Paulo, 48 (1), p. 9-28, 2004b.

GONÇALVES, C. A. Restrições de identidade em modelos paralelistas: morfologia e fonologia. **DELTA**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 70-112, 2005.

KIPARSKY, P. **Lexical Phonology & Morphology**. Iceland: Scandinavian Summer School in Generative Phonology, 1998.

LIMA, B. C. **A formação de ‘Dedé’ e ‘Malu’**: uma análise otimalista de dois padrões de hipocorização. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2008.

McCARTHY, J. A prosodic theory of nonconcatenative morphology. **Linguistic Inquiry**, 12 (3), p. 373-417, 1986.

McCARTHY, J.; PRINCE, A. Foot and word in Prosodic Morphology. **Natural language and Linguistic Theory**, 8 (1), p. 209-284, 1990.

McCARTHY, J.; PRINCE, A. **Prosodic Morphology I**: constraint interaction and satisfaction. Cambridge: Rutgers University, Center for Cognitive Science, 1993a.

McCARTHY, J.; PRINCE, A. Generalized Alignment. In: BOOIJ, G. E.; MARLE, J. (orgs.). **Yearbook of morphology**. Dordrecht: Kluwer, p. 79-153, 1993b. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-3712-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-017-3712-8_4)

McCARTHY, J.; PRINCE, A. **Faithfulness and reduplicative identity**. Rutgers: Rutgers University, 1995.

MONTEIRO, J. L. Processos de formação dos hipocorísticos. **Revista da Academia Cearense da Língua Portuguesa**. Fortaleza, 4, p. 79-110, 1983.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. Campinas: Pontes, 1987.

MONTEIRO, J. L. (1999). **Dicionário de hipocorísticos**. Disponível em: <http://www.geocities.com/Paris/cathedral/1036>. Acesso em: 15 dezembro 2016.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic Phonology**. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1986.

PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. **Optimality Theory**: constraint interaction in generative grammar. New Brunswick: University of Rutgers, 1993.

SCHWINDT, L. C. Teoria da Otimidade e fonologia. In: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p. 257-279.

THAMI DA SILVA, H. **Hipocorização no português**: o padrão de cópia dos segmentos à esquerda. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Letras, 2008.

ZANOTTO, N. **Estruturas mórficas do português**. Caxias do Sul: EDUCRS, 1989.

Artigo recebido em: 16.01.2017

Artigo aprovado em: 13.04.2017

## **Análise de mesclas conceptuais em produções multimodais virtuais** **Analysis of conceptual blends in virtual multimodal publications**

Maria Fernanda M. Barbosa\*  
Tamires M. Barbosa\*\*

---

**RESUMO:** Neste artigo, teremos a análise de três produções multimodais à luz dos pressupostos teóricos da Metáfora e da Mesclagem Conceptual. Primeiramente, buscaram-se demonstrar a criatividade metafórica que está presente ao longo da vida acadêmica dos graduandos e nos acontecimentos ocorridos na cidade do Rio de Janeiro. A partir disso, descrevem-se os processos de mesclagem da interação texto-imagem na conceptualização dos significados acessados na interpretação de postagens extraídas da página virtual Uerj da depressão (UDD), considerando-se os contextos de uso e o conhecimento histórico-cultural compartilhado pelos usuários da língua. A fim de se evitar uma análise subjetiva e singular, adotaram-se os seguintes critérios: (a) contataram-se os responsáveis pelas publicações de conteúdos informativos e humorísticos vinculados na Uerj da Depressão (UDD); (b) as produções multimodais foram apresentadas a 15 sujeitos adultos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), solicitando-lhes que fornecessem uma interpretação escrita para as imagens apresentadas. Os resultados revelam que a criatividade metafórica está no uso da linguagem cotidiana. Concluímos que, em cada postagem, se ativam vários frames em nossa mente, atuando como facilitadores da compreensão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metáfora conceptual. Mesclagem conceptual. Textos multimodais.

---

**ABSTRACT:** This paper analyses three multimodal productions following the theoretical assumptions of the Blending and Conceptual Metaphor. First, we aim to demonstrate the metaphoric creativity presented throughout the academic life of the students and the events occurred in Rio de Janeiro city. After that, we describe the merge processes of the text-image interaction in the conceptualisation of the meanings that have been extracted from virtual page Uerj depression (UDD), considering the use of contexts and historical and cultural knowledge shared by language users. In order to avoid a subjective and unique analysis, the following criteria are adopted: (a) contact with responsible person for the publication of informative and humorous content of Uerj Depression (UDD); (b) the three multimodal productions were presented to another university undergraduates and we asked them to do an interpretation written to the images shown. The results reveal that a metaphorical creativity is in use of everyday language. We conclude that, in each post, are activated several frames in our mind, acting as facilitators of understanding.

**KEYWORDS:** Conceptual metaphor. Blending; Multimodal texts.

---

\* Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. [fernanda136@gmail.com](mailto:fernanda136@gmail.com)

\*\* Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. [tamymb@yahoo.com.br](mailto:tamymb@yahoo.com.br)



## 1. Introdução

Neste trabalho, temos uma análise de três publicações coletadas em uma página de relacionamentos virtuais, conhecida como Uerj da Depressão (doravante UDD), à luz das teorias da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, [2002] 1980; KÖVECSES, 2005) e da Mesclagem Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Cabe ressaltar que a maioria das postagens da UDD é realizada pelos próprios moderadores e reflete o cotidiano da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (de agora em diante UERJ) e os acontecimentos da cidade do Rio de Janeiro. O objetivo principal deste artigo é evidenciar os tipos de mesclagens que estão envolvidos nas conceptualizações das interpretações na interação texto-imagem e demonstrar a criatividade metafórica envolvida no percurso acadêmico dos graduandos da UERJ.

O texto apresenta-se estruturado da seguinte maneira: na seção seguinte, apresentamos, de forma resumida, o aporte teórico que embasa a pesquisa – as teorias da Metáfora e da Mesclagem Conceptual. A seguir, descrevemos o *corpus* analisado, informando a metodologia empregada na coleta de dados e, logo após, analisamos três publicações que evidenciam os processos cognitivos acessados na interação texto-imagem. Por fim, tecemos as considerações finais.

## 2. Embasamento teórico

Nesta seção, serão apresentadas brevemente as teorias da Linguística Cognitiva que embasam nossa análise, a saber: a metáfora e a mesclagem conceptual.

### 2.1 Teoria da Metáfora Conceptual

A metáfora, durante muito tempo, foi considerada apenas como um recurso da linguagem, tendo o seu uso restrito às formas estilísticas. Lakoff e Johnson ([2002] 1980), através da obra *Metaphor we live by*, quebram esse paradigma ao atribuírem um uso dinâmico e flexível à metáfora conceptual, ocorrendo também em nossas interações cotidianas, uma vez que qualquer indivíduo é capaz de cunhar metáforas. Para os autores, uma metáfora conceptual consiste na compreensão de domínios diversos da experiência humana através de conexões metafóricas de domínios diversos, ou seja, a Teoria da Metáfora Conceptual (doravante TMC) compreende um domínio conceptual em termos de outro domínio conceptual.

Para que possamos entender o funcionamento da TMC, utilizaremos um exemplo clássico, retirado de Lakoff e Johnson ([2002] 1980, p.47-48), da seguinte metáfora conceptual: DISCUSSÃO É GUERRA.

Suas afirmações são indefensáveis.  
Suas críticas foram direto ao alvo.  
Eu nunca o venci numa discussão.

Nota-se que somos capazes de interpretar esta metáfora experienciando-a em termos de comportamentos humanos, em que podemos vencer ou perder um debate, defender a própria ideia ou atacar as demais. Trata-se, portanto, de uma metáfora conceptual que emprega termos largamente utilizados no campo bélico, baseada em imagens e conceitos de discussões e guerras. Ainda que não haja nenhuma guerra, física ou verbal, esta estrutura metafórica se reflete em uma grande variedade de expressões encontradas em nossa linguagem cotidiana.

Em DISCUSSÃO É GUERRA, temos a seguinte estrutura conceptual: DOMÍNIO CONCEPTUAL A É DOMÍNIO CONCEPTUAL B. É importante ressaltar o caráter unidirecional da TMC, denominado, por Lakoff ([2002] 1980), de domínios alvo e fonte. O mapeamento metafórico sempre ocorrerá do domínio fonte (mais concreto), guerra, para o domínio alvo (mais abstrato), discussão. As correspondências conceptuais são correspondências de bases ontológicas entre domínios reais da experiência, logo, não consideramos a metáfora como parte da gramática, nem do léxico, mas sim do sistema conceptual, constituindo um modo a partir do qual somos capazes de conceptualizar a realidade.

## 2.2 Mesclagem Conceptual

A Teoria da Integração Conceptual (de agora em diante TIC), também conhecida como Teoria da Mesclagem Conceptual, postulada por Fauconnier e Turner (2002), surgiu para dar conta de fenômenos obscurecidos pela TMC, como, no exemplo clássico, “este cirurgião é um açougueiro” (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 57). O referido exemplo não pode ser explicitado somente por meio da projeção de dois domínios conceptuais, em que utilizamos o domínio fonte para compreender o domínio alvo, pois necessita de uma projeção de diversos domínios de entrada sobre o domínio alvo. Nesse caso, temos: (a) o açougueiro sendo relacionado ao médico; (b) o animal (carcaça) relacionado ao ser humano; (c) o cutelo, constituindo uma analogia direta ao bisturi; (d) o açougue, tido como a sala operatória; e,

finalmente, (e) o corte da carne, referindo-se a incisão feita sobre a pele humana durante um processo cirúrgico. Logo, a compreensão desse enunciado evidencia aspectos não explicitados pela TMC, visto que não leva em conta a existência de um novo significado que é projetado no espaço mescla.

A integração ou mesclagem conceptual assume um modelo capaz de elucidar as operações cognitivas, existentes entre os mapeamentos e as projeções, de modo a descrever a compreensão de metáforas complexas que necessitam de vários domínios de entrada sobre um domínio alvo. Com relação às metáforas, a mesclagem não opera somente com mapeamentos entre dois domínios conceptuais, mas também atua juntamente a uma estrutura cognitiva, denominada de espaços mentais.

Os espaços mentais são formados à medida que pensamos e falamos para que possamos compreender o contexto enunciativo. Eles representam as experiências particulares, constituídas por domínios conceptuais estáveis e esquemas de imagens contidas em nosso Modelo Cognitivo Idealizado (LAKOFF, 1987). Esse é responsável pelo armazenamento de informações contidas na memória de longo prazo.

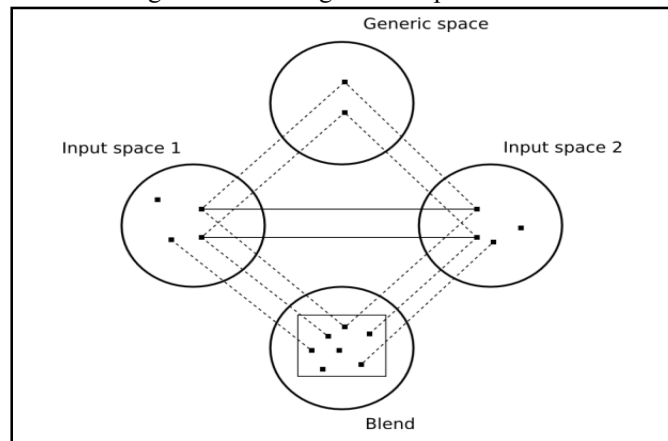
A noção de Modelos Cognitivos Idealizados (doravante MCI) é similar à noção de *frame* de Fillmore (1982), já que ambos se relacionam com as estruturas de conhecimento relativamente complexas. Os MCI's são ricos em detalhes e são "idealizados", porque representam uma escala de experiências em vez de representar instâncias específicas de uma dada experiência (EVANS; GREEN, 2006, p. 270).

Para explicar a criatividade metafórica, Fauconnier e Turner (2002) utilizam, como exemplo, a caminhada de um monge budista e sua espiritualidade, descrita a seguir:

Um monge budista parte, ao alvorecer, em direção ao cume de uma montanha. Após longa e árdua caminhada, ele atinge seu destino no momento do pôr do sol. Lá, afastado das inquietações mundanas, ele permanece por alguns dias, e, profunda meditação, até que chega o momento de empreender sua jornada de volta. Partindo novamente ao raiar do dia, ele caminha o dia todo até o sol se pôr, chegando assim à base. Sem fazer conjecturas referentes à partida ou chegada, ou mesmo ao ritmo da caminhada, prove que existe um ponto na trajetória, pelo qual ele passa, exatamente na mesma hora do dia, tanto na ida quanto na volta. (FAUCCONNIER; TURNER, 2002, p. 39)

A rede de integração conceptual, projetada para a solução do enigma do monge budista, é composta por quatro espaços mentais, conforme ilustrado na Figura (1), a saber:

Figura 1 – Mesclagem conceptual básica.



Fonte: Fauconnier e Turner (2002, p. 46).

Em (1), temos: (a) os espaços de entrada - caracterizados pelos espaços mentais que são estruturados a partir dos *inputs* recebidos. O caso do monge budista apresenta dois espaços de entrada. O primeiro é constituído pela representação da cena em que o monge está subindo a montanha e o segundo é representado pela descida da montanha pelo monge budista; (b) o mapeamento entre os espaços - são os mapeamentos que conectam os espaços mentais. No exemplo do monge budista, temos o percurso (*input 1*) e a montanha (*input 2*), de modo que sejam mapeados de um espaço mental a outro; (c) o espaço Genérico - espaço mental que surge a partir dos espaços de entrada e contém características comuns aos dois *inputs*, especialmente à nível de conhecimento enciclopédico. Ainda no exemplo do monge budista, podemos aplicar o nosso conhecimento sobre montanhas, caminhos e monges budistas; e (d) o espaço Mescla - espaço mental em que todos os elementos dos dois *inputs* são mesclados em um único espaço, representado pela cena esquemática do monge budista que se encontra em determinado ponto da montanha.

O complexo processo de mesclagem conceptual, por meio das conexões estabelecidas a partir dos espaços de entrada, possibilita o surgimento de relações estruturais conhecidas como redes de mesclagens conceptuais. Assim, para melhor explicitar os conceitos descritos acima, apresentamos, a seguir, as redes que são formadas na projeção dos domínios conceptuais.

### 2.2.1 Tipos de redes

Apesar de se classificar as mesclagens em várias redes de integração, Turner e Fauconnier (2002) enfatizam três, a saber:

- (a) **Redes reflexivas/espelhadas** - as redes espelhadas são caracterizadas por partilharem o mesmo *frame* organizacional, ou seja, um mesmo *frame* estará sendo compartilhado por todos os espaços projetados pela rede conceptual (espaços de entrada, genérico e mescla). Por exemplo, um debate entre um filósofo atual (vivo) e Kant, um filósofo consagrado (morto), elucidada perfeitamente esse tipo de rede integracional. No debate com Kant, Fauconnier e Turner (2002) ilustram esta situação, afirmando que:

“[Kant] Eu assevero que o raciocínio é uma capacidade que se autodesenvolve. Kant discorda de mim sobre este ponto. Ele diz que ele é inato, mas eu respondo que isto é o começo da questão que ele mesmo contraria na Crítica da Razão Pura, de que somente ideias inatas têm poder. Mas então eu pergunto, sobre qual seleção de grupo neuronal? E ele não me respondeu” FAUCONNIER e TURNER (2002, p. 59).

Nota-se que o encontro entre os pensadores só é possível no espaço mescla, visto que Kant está morto e o filósofo moderno, vivo. Além disso, haveriam outras questões que poderiam constituir alguns problemas a este encontro como, por exemplo, o fator linguístico, pois seria necessário que os dois falassem o mesmo idioma, já que Kant era alemão. Deste modo, temos Kant em um dos *inputs* e, no outro *input*, o filósofo moderno. Assim, o espaço genérico então abarca as características pertinentes aos dois *inputs*. Finalmente, o debate entre eles só é possível graças ao espaço mescla, local em que ocorre o encontro entre os pensadores, devido a completude entre os *frames*, que nada mais é do que os nossos conhecimentos anteriores, as nossas experiências armazenadas na memória, o nosso MCI que possibilita o enquadre da cena no espaço mescla;

- (b) **Redes de escopo único** - as redes de escopo único possuem dois espaços de entrada, organizados por *frames* distintos, porém, somente um deles estruturará toda a mescla. Para que possamos compreender tal rede de integração conceptual, podemos considerar o enunciado “*A Microsoft nocauteou a Netscape*”, que é composto por dois espaços de entrada. No *input* 1, encontram-se os dois boxeadores rivais, em que o primeiro irá nocautear o segundo e, no *input* 2, tem-se as duas empresas concorrentes no ramo de informática, Netscape e Microsoft, em que uma irá vencer a outra. No espaço mescla, serão projetados os boxeadores, representado pelas referidas empresas, e o nocaute da Microsoft sobre a Netscape. Neste tipo de rede, observa somente um *frame*, o box, regendo toda a mescla;

(c) **Redes de escopo duplo** - diferentemente das redes de escopo único, em que apenas um *frame* organizacional é responsável por projetar toda a mescla, as mesclagens de escopo duplo apresentam dois espaços de entrada que são estruturados por *frames* distintos, contribuindo para a emergência do significado dentro do espaço mescla. Um exemplo clássico, utilizado por Fauconnier e Turner (2002), é a área de trabalho de um computador. Nesse tipo de rede, os dois *inputs* possuem *frames* organizacionais diferentes: em um *input*, temos o *frame* de um escritório que contém as pastas, os arquivos, a lixeira e, no outro *input*, o *frame* de comandos operacionais utilizados na área de trabalho do computador. No espaço mescla, temos a projeção estabelecida pelos dois *inputs*, ou seja, são selecionadas as atividades realizadas em um escritório (abrir arquivos, jogar o lixo fora) e os comandos operacionais do Windows (encontrar, substituir, copiar, colar, esvaziar a lixeira, imprimir).

A TIC possibilita a compreensão de sentido por meio de um *insight* global, uma compreensão em escala humana. À medida que vão se formando novos espaços mentais, os elementos projetados nos *inputs* são comprimidos dentro do espaço mescla, indicando os tipos de relações vitais que estão atuando durante todo o processo de mesclagem como veremos a seguir.

### 2.2.2 Tipos de relações vitais

Fauconnier e Turner (2002) apresentam as relações vitais que frequentemente estão envolvidas nas compressões de processos de mesclagem, que são: (a) **Identidade** – relação vital mais básica, primitiva, que ocorre por meio de um processo imaginativo que deve ser construído ou desconstruído. Nos processos de desenvolvimento físico, ocorridos ao longo da vida humana, estabelecem-se relações de Identidade durante o crescimento nas diversas fases graduais comuns a qualquer ser humano; (b) **Parte-Todo** – para melhor ilustrar esta relação vital, Fauconnier e Turner (2002, p. 97) utilizam como exemplo reconhecer alguém somente pela sua face através de uma fotografia. Logo, neste tipo de relação vital temos dois espaços de entrada: um contendo a pessoa a ser identificada e o outro a sua face. No espaço mescla, os dois *inputs* serão comprimidos dentro de uma Singularidade; (c) **Representação** – corresponde a um *input* que pode ser reproduzido por outro *input*, como, por exemplo, o fato de pensarmos em um ator encenando um personagem; (d) **Papel / Valor** – é uma relação estabelecida entre um elemento

e o papel que ele desempenha como, por exemplo, Lincoln que representa o papel de presidente dos Estados Unidos após ter sido eleito em 1981. Portanto, ao pensarmos em Lincoln, rapidamente o reconheceremos devido a função que desempenhou como chefe de estado; (e) **Analogia** – relações vitais de Analogia podem ser concebidas por meio da compressão de Papel-Valor. Os espaços de entrada constituídos pelos valores de papel e de valor pertencem a redes de integração diferentes, permanecendo interligadas através de um conector de identidade, dessa forma, um mesmo *frame* conceptual é partilhado pelos espaços mesclas das redes de integração, estabelecendo uma compressão vital de Analogia; (f) **Similaridade** – relação vital estabelecida através de elementos que partilham propriedades dentro de um mesmo espaço mental. Fauconnier e Turner (2002) ilustram esse tipo de relação vital ao exemplificar a utilização de dois pedaços de tecido que quando colocados um ao lado do outro apresentariam traços de similaridade entre eles, como, por exemplo, possuírem a mesma cor. Dessa forma, a percepção de similaridade é comprimida dentro do espaço mescla a partir de uma escala humana; (g) **Categoria** – para entendermos essa relação vital, utilizaremos o exemplo descrito por Fauconnier e Turner (2002, p.100) entre um vírus biológico e um vírus de computador. A relação vital de Analogia, entre o vírus biológico e o vírus produzido por um *software*, mal-intencionado, que se instala silenciosamente em seu computador, será comprimido dentro de uma relação de categoria no espaço mescla; (h) **Intencionalidade** - relação vital ligada à esperança, ao desejo, ao medo, às crenças e à memória. Perceber e utilizar essa relação vital está diretamente ligado à nossa capacidade de conceptualização de um evento como natural e inconsciente ou proposital e consciente. Nos exemplos, (1) Ele morreu de câncer e (2) O câncer o levou, retirado de Fauconnier e Turner (2002, p. 100), temos esse tipo de relação vital, de modo que ao utilizarmos o exemplo (2) intencionamos suavizar o peso da triste notícia; (i) **Singularidade ou unicidade** – a forma como pensamos é uma ferramenta fundamental durante o processo de compressão de diversas relações vitais em uma singularidade, tornando-se exclusivas, dentro do espaço mescla. Fauconnier e Turner (2002) ilustram esse tipo de relação vital, apresentando o exemplo de dois pedaços de tecidos que são postos lado a lado, de modo que tanto um quanto o outro têm traços similares, como cor e tamanho. Logo, a relação vital de similaridade é comprimida dentro do espaço mescla.

A mente humana constrói sentidos inteligíveis continuamente por meio da compressão dessas relações vitais. A mesclagem é uma ferramenta de compressão por excelência, visto que temos projeções seletivas em diferentes espaços relacionados e a sua integração na mescla



produz um processo excepcionalmente forte de compressão e otimização de nossa memória, tornando-se um poderoso processo a partir do qual somos capazes de estabelecer e compreender os significados decorrentes da criatividade humana. Assim, numa cerimônia de graduação, por exemplo, temos a compressão de tempo e mudança. Dessa forma, as relações vitais constituem as relações entre os quatro espaços da rede de mesclagem, otimizando, compactando e facilitando a assimilação dos conteúdos.

### 3. Metodologia

A análise e discussão desta pesquisa baseia-se em postagens, coletadas na página virtual da UDD, que surgiu em 31 de dezembro de 2010 na rede social *Facebook*. Inicialmente, o objetivo da UDD era, de fato, informar os universitários da UERJ, de forma bem-humorada, dos atos cotidianos ocorridos no *campus* universitário. No entanto, com o aumento da popularidade da página, medida pelo número de seus seguidores, que já ultrapassa a marca de 58000 curtidores<sup>1</sup>, os administradores da UDD, responsáveis pelas imagens e conteúdo das publicações, passaram a diversificar os assuntos postados na página virtual, ampliando seu escopo para fatos ocorridos na cidade do Rio de Janeiro, sede da universidade, mas mantiveram a forma descontraída de suas postagens. Diante de sua projeção no *Facebook*, seus administradores começaram a extrair postagens humorísticas de outras páginas virtuais que seguissem a temática dos eventos ocorridos na cidade do Rio de Janeiro, perdendo-se assim a questão autoral. Deste modo, após a recolha dos dados, estabeleceu-se um contato com os administradores da página virtual a fim de obter informações sobre a autoria das publicações e a motivação dos conteúdos publicados. Com isso, o critério adotado na seleção das postagens, analisadas neste artigo, foram: (a) imagens que fossem criadas pelos administradores da UDD; e (b) a motivação de cada publicação e qual a sua relação com a UERJ, permitindo-nos uma interpretação preliminar acerca do conteúdo e do caráter humorístico das postagens da UDD, já que os comentários resumiam-se a enunciados como “kkkkkkkkk” e “entendi”.

Após a seleção das postagens, feita a partir de uma coleta aleatória entre os meses junho de 2013 e agosto de 2014, realizou-se um teste interpretativo com três postagens a fim de aferir o sentido evocado na interação texto-imagem. Nesse teste, as três postagens selecionadas eram apresentadas a informantes de outra universidade e lhes era solicitado que redigissem um

---

<sup>1</sup> Na rede social *Facebook*, o termo curtidor refere-se aos usuários que acompanham as postagens publicados por determinada página virtual.

pequeno texto sobre o sentido atribuído a cada postagem. O teste escrito contou com a participação de 15 estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), de ambos os sexos, falantes nativos de língua portuguesa e residentes na cidade do Rio de Janeiro.

Como o teste interpretativo visa identificar se os falantes acessam a mesma interpretação na interação texto-imagem de seus criadores, os administradores da UDD, adotou-se uma metodologia de análise qualitativa de dados, interessando-nos saber quais os sentidos atribuídos à interação texto-imagem das três postagens e qual(is) o(s) sentido(s) predominante(s) na interpretação dos 15 sujeitos, não sendo apresentado assim um levantamento quantitativo.

#### 4. Análise e discussão dos dados

Nesta seção, será apresentada e discutida a análise de três postagens publicadas pela UDD, tomando por base as interpretações realizadas pelos universitários e pelos administradores da página virtual.

A primeira publicação, refere-se à ilustração da rainha de copas, publicada no dia 15 de junho de 2014.

Figura 2 – Rainha das Copas.



Fonte: UDD (15/06/2014).

Nesta postagem, temos a imagem da presidente Dilma Rousseff vinculada à imagem da Rainha de Copas, uma das personagens da história infantil “Alice no país das maravilhas”. A rainha, durante o enredo da fábula, é retratada como uma personagem de personalidade forte, intolerante, tornando-se famosa pela célebre frase: “Cortem-lhe a cabeça”. Outro aspecto relevante é que, apesar de comumente sentenciar todos aqueles que questionam suas ordens,

condenando-os à pena de morte, grande parte dos condenados são perdoados pelo Rei de Copas, fazendo com que os soldados da corte a humorizem e não lhe obedeam.

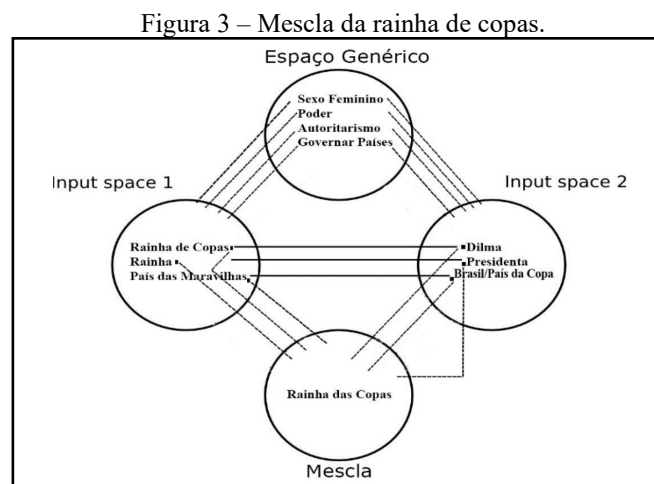
Para dar conta do significado expresso na figura (2), é necessário lembrarmos a crítica dirigida à presidente e ao seu governo que provém da insatisfação da sociedade com a candidata eleita. Esta postagem surgiu após Dilma ter sido vaiada durante a cerimônia de abertura da Copa do Mundo de 2014 que ocorreu no Brasil. Essa foi a interpretação recorrente apresentada pelos universitários no teste interpretativo.

Nota-se que o efeito humorístico ocorre pelo descontentamento do povo em relação aos altos gastos financeiros com os estádios de futebol diante do colapso de outros setores do país como, por exemplo, a educação, a saúde e os transportes, que receberam poucos recursos orçamentários. Além disso, os escândalos, ocorridos no mandato da presidenta, eram cada vez mais frequentes e a “decaptação” de assessores e ministros, envolvidos em práticas ilegais e ilícitas, tornou-se necessário para que a rainha depurasse seu governo.

A conceptualização da imagem (2) dá-se por meio da seguinte metáfora conceptual: PESSOAS SÃO PERSONAGENS DE LITERATURA. A partir do conhecimento que temos sobre as fábulas infantis e seus personagens, podemos relacionar determinadas características, marcantes a Rainha de Copas, àquelas atribuídas a Dilma Rousseff e seu governo. Assim, temos a seguinte projeção:

Pessoas (Dilma Rousseff) são personagens de literatura (Rainha de Copas).

A rede de integração conceptual, construída por meio da atribuição de sentido dada a imagem, é proposta na Figura (3):

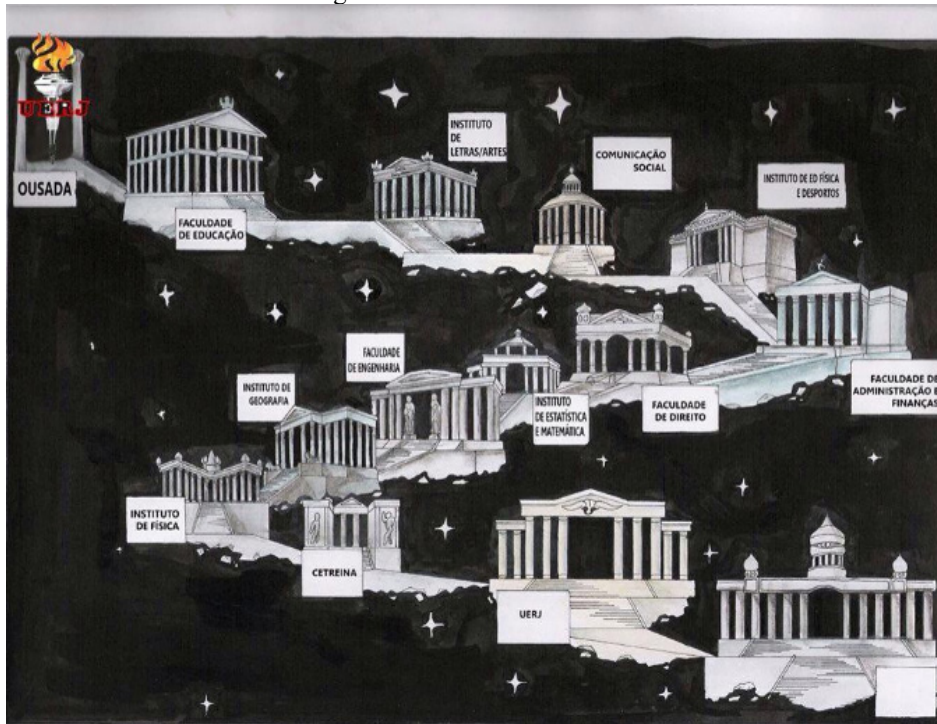


Fonte: elaboração própria.

Nessa rede, temos um espaço genérico com as características comuns a Dilma e a Rainha de Copas: (a) o *input* 1, organizado pelo *frame* da personagem; (b) o *input* 2, organizado pelo *frame* da presidente; e (c) o espaço mescla, no qual emerge o significado atribuído à imagem (1). Apesar da mescla possuir dois *frames* distintos, um em cada espaço de entrada, percebe-se que somente um *frame* é responsável por estruturar toda a rede, o *frame* da literatura infantil, constituindo, assim, uma rede de escopo único. As relações vitais que predominam na rede em questão são: (a) Analogia – na mescla da Figura (3), temos dois espaços mescla com enquadres diferentes que adquirem o mesmo *frame* estrutural que há em comum entre eles, ou seja, tanto a rainha quanto a presidente estão ligadas a posições hierárquicas de liderança, tornando-as análogas; (b) Papel / valor – Nota-se que Dilma desempenha o papel de presidente da república enquanto o papel de rainha do país das maravilhas é atribuído a Rainha de Copas. Quando pensamos em Dilma, automaticamente atribuímos a ela a função de presidente da República. O papel de presidente possui o valor de chefe de Estado e não há como pensar em um papel sem relacioná-lo ao outro; (c) Identidade – na Figura (3), percebemos as identidades da Rainha de Copas e da Presidenta Dilma Rousseff; (d) Representação – na rede conceitual da Figura (3), temos um *input* representando outro *input*. Em um espaço de entrada, temos a Dilma e, em outro, a Rainha de Copas, representando a presidente. Na mescla, ambas estão ligadas, por meio da coisa representada e o elemento que representa a coisa, e são comprimidas dentro de uma singularidade.

A segunda postagem, publicada no dia 20 de agosto de 2014, refere-se a uma ilustração criada pelos administradores da UDD que remete a uma relação direta entre a UERJ e a série japonesa de mangá, adaptada para anime, Cavaleiros do Zodíaco.

Figura 4 – Doze casas/andares.

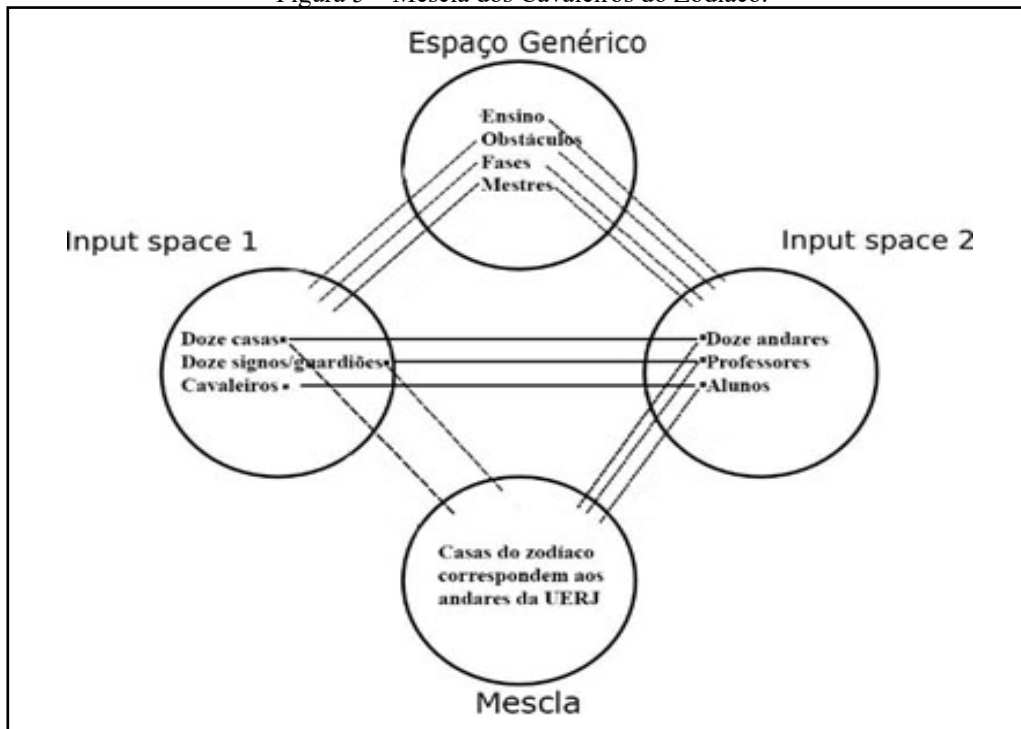


Fonte: UDD (20/08/2014).

Na figura (4), temos a figura das doze casas zodiacais, provindas de um desenho animado japonês, conhecido como “Cavaleiros do Zodíaco”, vinculada a espaços da UERJ. Na animação japonesa, a história é composta por cinco guerreiros místicos que recebem a difícil missão de salvar a Deusa Atena e, para alcançar seu objetivo, devem passar pelas doze casas, protegidas pelos doze cavaleiros que representam cada um dos signos zodiacais.

No teste de interpretação, os universitários estabeleceram uma relação de sentido com o desenho animado ao compararem: os cavaleiros de Atena aos alunos de graduação; os doze andares da UERJ às doze casas do zodíaco da animação; os defensores de cada casa aos professores; e o longo percurso, cheio de obstáculos para que se chegasse até a deusa Atena, aos mestres “defensores” de cada matéria que constituem a provação final para que saiam vitoriosos de sua “jornada”, a graduação acadêmica. A partir das analogias diretas, feitas pelos alunos entrevistados sobre a figura (4), é possível projetar a seguinte rede de integração conceptual, representada na figura (5):

Figura 5 – Mescla dos Cavaleiros do Zodíaco.



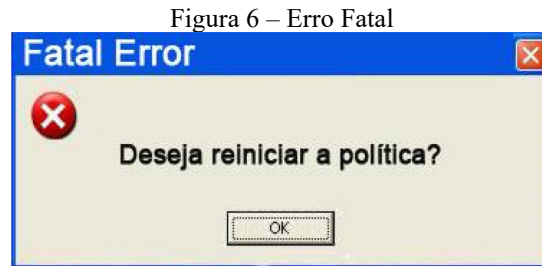
Fonte: elaboração própria.

A figura (5) é formada por: (a) um espaço de entrada (*input 1*), contendo o *frame* do desenho; (b) outro espaço de entrada (*input 2*), que contém o *frame* da UERJ; (c) um espaço genérico, estruturado pelas propriedades comuns aos dois *inputs*; e (d) um espaço mescla, formado pela projeção dos dois *inputs*, que torna possível a atribuição de sentido dada pelo leitor. A figura (4) compõe uma rede de escopo duplo, pois temos dois *frames* organizacionais distintos, vindos dos *inputs 1* e *2*, estruturando toda a mescla.

No esquema proposto na figura (5), notam-se as seguintes relações vitais: (a) Representação – tem-se o *input* do desenho representando o *input* da universidade; (b) Analogia – as doze casas do zodíaco comparada aos doze andares da UERJ; (c) Similaridade – é estabelecida através de elementos que são compartilhados pelo *frame* do desenho e pelo *frame* da UERJ, uma vez que, ambos apresentam traços de similaridade, pois a instituição de ensino superior possui doze andares e o desenho animado doze casas zodiacais. Os traços de similaridade são comprimidos em único espaço mental dentro do espaço mescla; e (d) Singularidade – as relações vitais de analogia e similaridade são comprimidas dentro do espaço mescla, tornando-se únicas.



A terceira postagem, obtida no dia 18 de junho de 2013 e publicada pelos administradores da UDD, refere-se à relação de sentido estabelecida entre a plataforma Windows e a política brasileira, como se vê em (6):



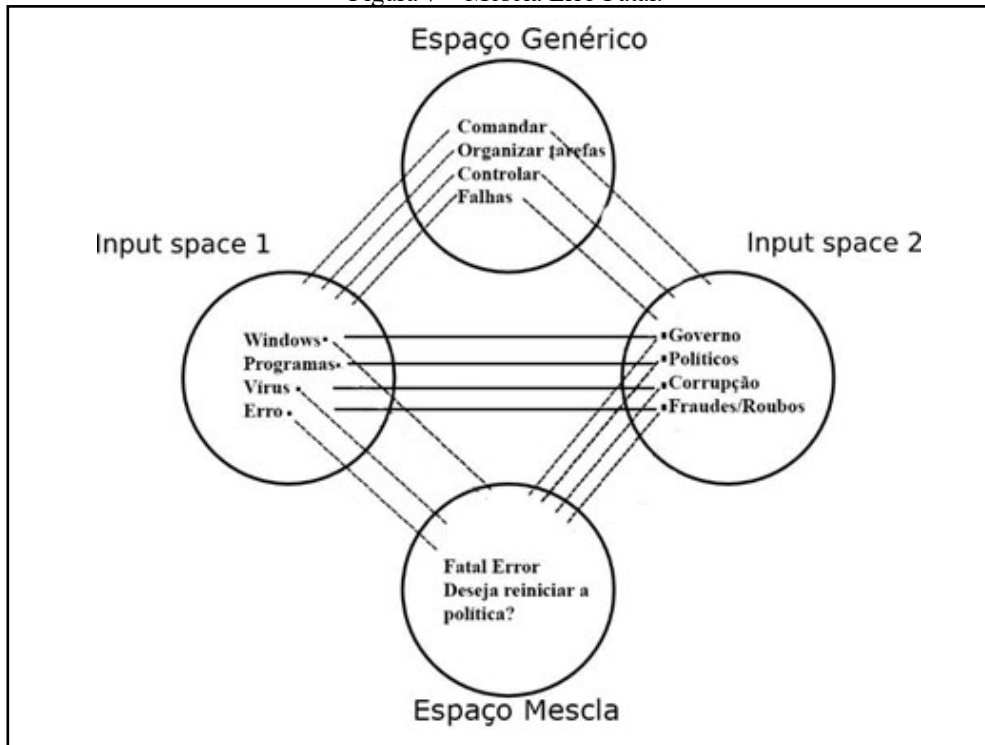
Fonte: UDD (18/06/2013).

Na figura (6), temos a categorização da política brasileira em programas de computador e, mais especificamente, a programas que estão danificando o sistema operacional da plataforma da Microsoft (Windows). Quando esta tela aparece, ela indica que será necessário reinstalar todos os programas da plataforma Windows, o que acarreta a perda dos arquivos armazenados no disco rígido do computador, e, com isso, é necessário recomeçar do zero.

No teste interpretativo, os graduandos estabeleceram uma relação de sentido entre um erro fatal (figura 6) e a política brasileira, que, segundo os próprios universitários, ocorre em função dos frequentes escândalos de corrupção, protagonizados pelos políticos brasileiros que ocupam cargos importantes na administração do país. Desvios de verbas, contas no exterior e manipulação de votos funcionam como ações danificadoras do sistema de governo do Brasil, ocasionando o aparecimento da tela de erro. Para tais graduandos, a postagem sugere que esse sistema corrompido só poderia ser restaurado às suas configurações originais se houver a “reinicialização da política”, deletando todos os partidos (pastas), governos (disco rígido) e políticos (usuários do computador), emergindo, dessa forma, um novo governo, reinstalado, sem o vírus da corrupção ativo e um novo sistema operacional pronto para atuar. A rede de integração conceptual que descreve a construção de sentido da imagem (6) é apresentada na figura (7).



Figura 7 – Mescla Erro Fatal.



Fonte: elaboração própria

Na figura (7), temos: (a) um espaço de entrada (*input 1*), formado a partir do *frame* de programas de computador; (b) um segundo espaço de entrada (*input 2*), formado a partir do *frame* de governo; e (c) um espaço mescla, composto pelos *frames* que vêm de cada espaço de entrada e que são responsáveis pela projeção do significado. A figura (7) é estruturada pelos dois *frames* que compõem a mescla (programas de computador e governo brasileiro), constituindo uma rede de duplo escopo. As relações vitais existentes nessa rede são: (a) Categorização – os programas de computador, na figura 6, possuem uma relação direta de analogia ao governo brasileiro, emergindo no espaço mescla uma relação de categoria em um único espaço mental; e (b) Intencionalidade – na figura (6), temos a descrença e o descontentamento da população brasileira com o atual governo, buscando o desejo de mudança, que é estabelecido pelo enunciado: “Deseja reiniciar a política?”.

## 5. Considerações finais

Neste artigo, focalizamos o potencial descritivo das teorias da Metáfora e da Mesclagem Conceptual na análise de produções multimodais, constituídas pelas interações entre imagem e texto.

As postagens, encontradas na página da UDD, apresentam mapeamentos entre os domínios e atuam em conjunto com os espaços mentais. Essas publicações revelam a criatividade metafórica no uso da linguagem cotidiana, expressa nas imagens aliadas aos elementos textuais e em suas interpretações de sentido. À medida que lemos cada postagem, vários *frames* são ativados em nossa mente, atuando como facilitadores da compreensão de cada produção multimodal.

As redes de integração, formadas a partir de cada postagem, demonstram como somos capazes de conceptualizar o mundo que nos cerca por meio de conceitos cotidianos. É uma ação tão comum que a empregamos o tempo todo, mesmo que inconscientemente. Portanto, as postagens apresentadas e analisadas permitiram-nos revelar que as metáforas influenciam nossos pensamentos e nossas ações (consciente ou inconscientemente) quando nos comunicarmos. Afinal, ocorre a interação de nosso conhecimento enciclopédico com nosso sistema linguístico, evocado na compreensão das imagens, que molda metaforicamente a conceptualização cotidiana durante o processo de comunicação.

## Referências

EVANS, V.; GREEN, M. **Cognitive Linguistics: An Introduction**. Endinburgh, Endinburgh University Press, 2006.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities**. New York, Basic Books, 2002.

FILLMORE, C. J. Frame Semantics. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (org.). **Linguistics in the morning calm**. Seoul: Hanshin, 1982.

KÖVECSES, Z. **Metaphor: A practical introduction**. Oxford (2<sup>a</sup> ed.), Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**. Chicago: University of Chicago Press, 1987. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>

\_\_\_\_\_; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. (Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto). Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, (2002]1980])

PÁGINA DE RELACIONAMENTO UERJ DA DEPRESSÃO (UDD). Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/uerjdadepressao> . Acesso entre junho de 2013 e agosto de 2014.

Artigo recebido em: 13.01.2017

Artigo aprovado em: 25.04.2017

## Modalização em artigos científicos da área da Linguística Modalization in Scientific Papers of the Linguistic Field

Valdete A. Borges Andrade\*  
Luiz Carlos Travaglia\*\*

---

**RESUMO:** Este estudo tem por objetivo analisar as modalidades no gênero artigo científico da área da Linguística e as funções que elas exercem como marcadores de atitudes do falante, verificando sua relação com a argumentatividade nesse gênero de texto. Sabemos que ao produzir textos as pessoas sempre os modalizam. Nossa hipótese é que nos artigos científicos as modalidades têm funções ligadas à argumentação. Para o desenvolvimento da pesquisa, fizemos um estudo teórico do texto e do discurso sob o ponto de vista de Bakhtin (1997) e Travaglia (1991), e investigamos a estrutura argumentativa desse gênero, tomando como base teórica Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002). A metodologia que optamos é de caráter qualitativo, focalizando os aspectos linguísticos e sociais do gênero artigo científico da área da Linguística. Neste estudo, observamos que, para ganhar a adesão do leitor, os autores utilizam as modalidades epistêmicas em toda a construção do texto, entretanto, verificamos que esse tipo de modalidade apresenta diferentes funções para cada uma das partes da superestrutura do texto. Já a modalidade volitiva aparece apenas na introdução e no final da conclusão para marcar intenções e pretensões. Observamos também que nos artigos científicos as modalidades mais usadas são as epistêmicas, aléticas e deônticas, enquanto as volitivas e imperativas pouco aparecem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Artigo científico. Modalidades. Argumentação.

---

**ABSTRACT:** This study aims to analyze the modalities in the scientific paper genre of Linguistics field, the functions they perform as markers of speaker's attitudes and the relationship of these modalities with the argumentation in this text genre. Our hypothesis is that in scientific papers, modalities have functions related to the argumentation. In this research, a theoretical study of text and discourse was done according to Bakhtin (1997) and Travaglia (1991), then the argumentative structure of this genre was investigated, taking as theoretical basis Perelman and Olbrechts-Tyteca (2002). The qualitative methodology has been used to focus on linguistic and social aspects of the scientific paper genre of Linguistics field. In this study, it was found that in order to have the support of the reader, the authors use the epistemic modalities throughout the construction of the text. However, it was observed that this kind of modality has taken different functions for each part of the text superstructure, while the volitional modality appears only in the introduction and at the end of the conclusion to mark intentions and pretensions. Also, it was noted that in scientific papers the most commonly used modalities are the epistemic, deontic and alethic, while the volitional and imperative modalities are less used.

**KEYWORDS:** Scientific paper. Modalities. Argumentation.

---

\* Doutora em Análise de Discurso Crítica (Bolsa Capes). Mestre em Linguística Textual. Instituto de Letras e Linguística (Ileel). Universidade Federal de Uberlândia (UFU). [valborgesandrade@gmail.com](mailto:valborgesandrade@gmail.com)

\*\* Professor e pesquisador na área de Língua Portuguesa e Linguística do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Site: [www.ileel.ufu.br/travaglia](http://www.ileel.ufu.br/travaglia)

## 1. Introdução

Em todas as atividades humanas, sem dúvida, a língua é um dos principais instrumentos para que as interações sociais aconteçam. Segundo Bakhtin (1997, p. 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, que sempre ocorre por meio de textos por meio dos quais interagimos na comunicação. É por meio de textos que a língua funciona. Estudá-los tornou-se essencial para a área da Linguística Textual, pois conhecendo o “funcionamento” da língua, o falante adquire competência linguística para produzir e compreender diferentes categorias de textos.

Um dos principais objetivos de um produtor textual é convencer o ouvinte ou leitor de seus posicionamentos, para isso, ele deve argumentar a favor de suas ideias, mobilizando alguns recursos. Sobre a produção textual, Bentes explica que

[...] a produção textual é uma *atividade verbal consciente*, isto é, trata-se de uma atividade intencional, por meio da qual o falante dará a entender seus propósitos, sempre levando em conta as condições em que a atividade é produzida; considera-se, dentro dessa concepção, que o sujeito falante possui um papel ativo na mobilização de certos tipos de conhecimentos, de elementos linguísticos, de fatores *pragmáticos* e *interacionais*, ao produzir um texto. (BENTES, 2001, p. 254).

Nesse sentido, considerando a produção textual como uma atividade intencional, vale destacar a importância de alguns elementos utilizados em uma interação comunicativa. Neste estudo, vamos focalizar as modalidades. Mas, o que são modalidades? Basicamente as modalidades são caracterizadas pela marcação de atitude do falante em relação ao que ele diz. Segundo Travaglia (1991, p. 78), “[...] tem-se definido modalidade como a indicação de atitude do falante em relação ao que diz; a explicitação de sua atitude face à situação que exprime numa proposição; a expressão do julgamento do locutor sobre o que diz”. Seguindo a perspectiva desse autor, podemos concluir que as modalidades estão comprometidas com a produção do enunciado, pois revelam um grau de engajamento maior ou menor de acordo com as escolhas do enunciatador.

Também importa aqui explicitar como concebemos a modalização, pois na análise iremos verificar tanto as regularidades de ocorrência das modalidades quanto o papel da modalização nos artigos científicos da área da Linguística. Assim como Guimarães, entendemos por modalização a utilização de “todos os elementos linguísticos que funcionam como indicadores de intenções, dos sentimentos e das atitudes do enunciatador em relação a seu

discurso” (GUIMARÃES, 2005). O enunciador ao construir um texto oral ou escrito utiliza a modalização para marcar sua atitude. Como nos artigos científicos os recursos linguísticos, com frequência, têm um uso argumentativo *stricto sensu* vai nos interessar o uso argumentativo da modalidade.

Para a pesquisa, nossa posição é a de que o artigo científico, como qualquer outro texto científico, torna-se extremamente persuasivo e manipulador para o leitor “ingênuo” que não possui conhecimento sobre o funcionamento de recursos linguísticos disponibilizados pela língua, dentre eles, os modalizadores, objeto deste estudo. Assim, nossa hipótese neste estudo é que as modalidades (e os modalizadores que as expressam) têm um uso argumentativo na construção dos artigos científicos, contribuindo para o convencimento e persuasão do receptor do texto quanto às ideias propostas. Dessa forma, considera-se que o produtor do discurso científico busca convencer o leitor da “veracidade” do enunciado e, ao mobilizar os modalizadores linguísticos, ele os utiliza como estratégia persuasiva e manipuladora na produção de seu texto. A modalidade é um importante recurso para a argumentação.

Nosso objeto de estudo é o gênero artigo científico publicado em revistas da área da Linguística, dentro do seu contexto sócio histórico, ou seja, esta pesquisa se dedica ao estudo deste gênero considerando tanto a sua constituição interna quanto os fatores externos de sua produção.

Como a proposta dessa pesquisa é de natureza textual-discursiva, o *corpus*, consequentemente, é constituído por textos. Sendo assim, o *corpus* deste estudo é composto por dez artigos da área citada, os quais foram retirados de publicações em revistas impressas e *internet*. Para a seleção desse *corpus*, priorizamos revistas que tem o indicador de qualidade com a classificação Qualis A e B. Vale lembrar que esse indicador é monitorado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), órgão que busca um padrão de excelência acadêmica. A seleção de artigos com a avaliação feita pela Capes nos foi útil, pois serviu como parâmetro para garantir a qualidade do conteúdo dos artigos científicos analisados e que, supostamente, garantiu um *corpus* de artigos científicos bem produzidos, eficientes em seu propósito.

Este estudo justifica-se por contribuir com os estudos da Linguística Textual no que se refere à investigação e análise das modalidades em relação à produção e compreensão de um gênero particularmente importante no meio acadêmico-científico: os artigos científicos. Além disso, em uma pesquisa preliminar, não encontramos estudos que se referem à modalização em

artigos científicos na área da Linguística como também que correlacionem modalidade e argumentação dentro do gênero artigo científico em geral. Neste sentido, também consideramos relevante e pertinente este estudo como forma de abordagem e estudo linguístico dos textos científicos, até para melhor entendimento de recursos persuasivos presentes em outros tipos de textos.

Como a proposta dessa pesquisa é de natureza textual-discursiva, o *corpus*, conseqüentemente, é constituído por textos, mais especificamente por artigos da área citada, os quais foram coletados de uma literatura mais atual, mais especificamente da última década, retirados de publicações em revistas impressas e digitais na *internet*. Os dez artigos componentes do *corpus* estão listados no Anexo 1.

Como foi dito anteriormente, os recursos linguísticos são importantes subsídios para a argumentação, visto que todo discurso, mesmo que de forma implícita, é argumentativo. Sabemos que o discurso científico se caracteriza como discurso argumentativo, pois a finalidade do produtor textual é persuadir/convencer o leitor. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), persuadir é mais que convencer, assim não adianta convencer sem desencadear a ação, ou seja, a persuasão. Portanto, o produtor, para ser eficiente ao produzir um texto, necessita ser convincente e persuasivo, selecionando recursos linguísticos para buscar a adesão do leitor em relação ao que é dito.

Para a nossa análise, utilizamos os estudos da Linguística Textual que têm comprovado que a análise interna do texto deve ser feita, levando-se em conta o contexto social em que ele foi produzido, e que, portanto, não é possível realizá-lo sem considerar a estrutura social na qual o texto acontece. Entendemos que as marcas linguísticas, por sua vez, possuem um aspecto social e histórico. É esse enfoque que adotamos neste estudo, haja vista a importância dos recursos linguísticos de modalização para a realização da intenção comunicativa do falante. No que diz respeito à argumentação tomamos como referencial teórico o que é proposto por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002).

Os pressupostos aqui expostos foram pertinentes na medida em que nos conduziram à análise dos textos científicos sob diferentes pontos de vista.



## 2. Pressupostos teóricos

### 2.1 Definição de modalidade sob o ponto de vista de diferentes autores

A partir dos trabalhos de Aristóteles, vários autores têm definido modalidades como as marcas de atitude do falante em relação ao que ele diz. Segundo Koch (1996, p. 75), “[...] consideram-se as modalidades como parte da atividade ilocucionária, já que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz”. De acordo com a referida autora, as modalidades mais reconhecidas são as aléticas, ontológicas ou aristotélicas, pois se referem ao eixo da existência, ou seja, determinam o valor de verdade de proposições.

Travaglia (1991, p. 78) explica que “[...] tem-se definido modalidade como a indicação de atitude do falante em relação ao que diz; a explicitação de sua atitude face à situação que exprime numa proposição; a expressão do julgamento do locutor sobre o que diz.”

Segundo Travaglia (1991, p. 65-69), as modalidades são assim definidas:

- 1- As **modalidades imperativas** marcam o que o falante vê o que diz como algo cuja realização ou não por outrem ou por ele mesmo é algo que ele pode determinar. Ele encara o que é dito como uma situação sobre cuja realização ele tem controle ou poder.
- 2- As **modalidades deônticas** têm a ver com a moral, o tratado dos deveres, das normas de conduta.
- 3- Na **modalidade volitiva**, a “determinação” de realização da situação é interior ao locutor, originada em sua vontade, desejo, portanto em sua emotividade ou elementos profundos da psique que cabe mais à psicanálise determinar.
- 4- As **modalidades aléticas** referem-se ao fato de o locutor ver a realização da situação como algo possível, viável (possibilidade) ou necessário, ou seja, como algo essencial, indispensável, inevitável (necessidade).
- 5- As **modalidades epistêmicas** têm a ver com “o comprometimento da fonte a respeito de status factual do que ele está dizendo” (LYONS, 1969, p. 307 apud KALMÁR, 1982, p. 46), elas revelam “a crença do locutor na verdade do que diz, no momento da enunciação” (GUIMARÃES, 1979, p. 67)

Travaglia (1991) propõe o seguinte Quadro de modalidades que consideramos em nossa pesquisa.

Quadro 1 – Modalidades.

Imperativas	Obrigação	
	Permissão	
	Ordem	Positiva
		Negativa
	Proibição	
	Prescrição	
Deônticas	Obrigatoriedade	
	Permissibilidade	
Volitiva	Volição	
Aléticas	Necessidade	
	Possibilidade	
Epistêmicas	Certeza	
	Probabilidade	
Ausência de modalidade		

Fonte: Travaglia (1991, p. 66).

Esse quadro das modalidades foi selecionado para compor nosso estudo, uma vez que, além de conceituar de maneira clara e objetiva as modalidades linguísticas, ele é mais completo que as abordagens das modalidades clássicas que têm origem nos trabalhos de Aristóteles. As modalidades consideradas tradicionais são assim divididas: aléticas, epistêmicas e deônticas. Entretanto, Travaglia (1991, p. 79) por considerar que o modelo clássico é incompleto para mostrar as nuances de atitude do falante, acrescenta às modalidades clássicas, as volitivas e as imperativas.

De acordo com Koch (1996, p. 87), existem vários tipos de lexicalização possíveis das modalidades, como: a) os performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu obrigo, eu permito etc.; b) auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar, ter de/que, etc, em formas perifrásticas com o infinitivo; c) os predicados cristalizados: é certo, é preciso, é possível, é necessário etc.; d) os advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, possivelmente, realmente etc.; e) os modos e tempos verbais; f) os verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, importa; g) a entonação; h) os operadores argumentativos: pouco; um pouco, etc.

Nesse estudo, iremos verificar, a partir de uma abordagem semântica, pragmática e discursiva, regularidades/generalizações do funcionamento das modalidades de acordo com os tipos de lexicalização propostos por Koch (1996, p. 87).

## 2.2 Argumentação na perspectiva de Perelman e Olbrechts-Tyteca

Muitos são os pesquisadores que estudam sobre a argumentação, entre eles, destacamos Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) que explicam que toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual. Para que esse contato aconteça, é necessário que aquele que fala leve em consideração seu auditório, pois quem ouve, na realidade, é quem comanda o uso dos processos argumentativos.

É imprescindível em um discurso argumentativo a existência de um **auditório**, seja ele universal ou particular. Para o produtor do texto, o auditório refere-se aos indivíduos a quem ele quer convencer/persuadir. Entretanto, para que o discurso argumentativo seja eficiente, é preciso saber a quem se pretende persuadir ou convencer, pois o êxito da argumentação vai depender da relação que o orador estabelece com seu interlocutor e da seleção dos argumentos. Aquele que fala deve conhecer qual é seu auditório, se particular ou universal, para buscar argumentos convincentes e, assim, ganhar sua adesão. Aquino assevera que

[...] um discurso argumentativo deve, pois, refletir o modo de pensar da comunidade da qual seu auditório faz parte, suas opiniões dominantes, suas convicções mais arraigadas, e, fundamentalmente, a função social dos participantes naquela comunidade. (AQUINO, 1997, p. 24).

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), a variedade dos auditórios é quase infinita e que, querendo adaptar-se a todas as suas particularidades, o orador vê-se confrontado com inúmeros problemas. Assim, esses autores acreditam que a causa da busca pelas técnicas argumentativas seja desencadeada pelo desejo do orador de conseguir um maior número de adeptos.

Primeiramente, antes de dominar essas técnicas, “[...] o locutor deve adaptar seu discurso ao auditório, selecionando, organizando e apresentando os argumentos adequados aos seus objetivos e às características das pessoas que compõem este auditório” (ARRUDA-FERNANDES, 1997, p. 24). Isto é, torna-se necessário que o locutor conheça as crenças, as opiniões, os valores que esse auditório tem por admitido, para a escolha de seus argumentos.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), persuadir é mais que convencer, assim não adianta convencer sem desencadear a ação, ou seja, a persuasão. Portanto, o produtor, para ser eficiente ao produzir um texto, necessita ser não só convincente, mas também persuasivo. Os autores se propuseram a chamar de persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional (auditório universal). Nessa perspectiva, o locutor tem duas intenções: a de convencer e a de persuadir.

O auditório universal refere-se a toda a humanidade, ou seja, abrange todas as pessoas independentemente de cultura, raça ou época. Segundo Aquino, “[...] a argumentação dirigida a um auditório universal procura convencer os interlocutores da evidência das razões apresentadas e de sua independência de contingências locais ou históricas” (AQUINO, 1997, p. 161). Já o auditório particular é composto por um grupo de pessoas que tem traços em comum, ou composto apenas por um indivíduo. Na argumentação científica espera-se que ela atinja todo ser racional, ou seja, que seja voltada para um auditório universal.

Sabemos que o objetivo da argumentação é conseguir adesão ou aumentar o grau de adesão dos indivíduos para um determinado fato, para tanto o enunciador utiliza estratégias argumentativas para que esses fatos sejam aceitos. Assim, ao falar, as pessoas agem retoricamente, ou seja, selecionam recursos linguísticos de acordo com sua intenção comunicativa para atingir seus objetivos na comunicação. Dentre esses recursos, temos as modalidades, as quais atuam na argumentação ao lado das pressuposições, dos operadores argumentativos, das marcas de intenções, dentre outros. O papel das modalidades na argumentação em artigos científicos é o foco neste estudo, em que se tomou como *corpus* artigos científicos da área de Linguística.

### **2.3 Gênero artigo científico e suas estratégias persuasivas: breves considerações**

Partimos do pressuposto de que “[...] todo texto, é argumentativo, porque todos são, de certa maneira, persuasivos. Alguns se apresentam explicitamente como discursos persuasivos, como a publicidade, outros se colocam como discursos de busca e comunicação do conhecimento, como o científico” (PLATÃO; FIORIN, 1996, p. 284). Devemos considerar que, em nossa cultura, desde a antiguidade, perpetua-se o mito da imparcialidade e da neutralidade do discurso científico. Acredita-se que o valor da ciência está na construção da objetividade científica.

Entretanto, deve-se considerar que, em qualquer ato de fala, a neutralidade ao relatar fatos ou acontecimentos não existe, mesmo que essa imparcialidade seja um dos objetivos do falante. O produtor de um discurso científico tenta ser objetivo e, por vezes, camufla a subjetividade, buscando a neutralidade. Sabemos que essa neutralidade e imparcialidade estão longe de serem alcançadas, pois todo falante pertence a um contexto histórico-social e está inserido em uma determinada comunidade discursiva (SWALES, 1990) e, portanto, seus valores, crenças e costumes se manifestam sob diferentes vozes (polifonia) no discurso científico, o que dificulta a obtenção da objetividade científica.

Segundo Coracini (1991, p. 113), “[...] a modalidade é a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere”. Assim, para cada enunciado, o produtor do texto seleciona determinados elementos linguísticos como estratégia argumentativa para persuadir e manipular o leitor.

Deste modo, os marcadores linguísticos têm a função de modificar o sentido do texto a partir da intenção comunicativa do produtor. Ou seja, aquele que tiver um maior conhecimento sobre este assunto será mais bem-sucedido em relação ao seu propósito comunicativo, pois operacionalizando tais recursos, o falante consegue convencer com mais facilidade o leitor sobre suas descobertas, no caso, científicas.

Assim, é por meio dessas marcas ou pistas linguísticas, que o produtor textual constrói a argumentação e materializa sua intenção comunicativa. Estes recursos utilizados, portanto, revelam o caráter “manipulador” dos textos que circulam na sociedade.

## **2.4 A superestrutura do gênero artigo científico**

Segundo Marconi e Lakatos (1982), exige-se sempre a mesma estrutura nos artigos científicos: introdução, desenvolvimento e conclusão, que é basicamente a superestrutura de quase qualquer texto dissertativo. O uso dessa padronização ajuda em uma possível avaliação, pois o autor, ao utilizá-la, dá indícios de que teve um cuidado especial ao “construir” o texto e uma maior preocupação com o conteúdo.

Já Van Dijk (1983) assevera que a superestrutura do gênero artigo científico apresenta uma variante especial das superestruturas argumentativas. Para ele, a estrutura básica do artigo científico consiste em uma conclusão e sua justificativa, como também a colocação de um problema e uma solução. Para Van Dijk (1983), os discursos científicos se apresentam bem

diferentes em diferentes disciplinas, e sua estrutura global pode ser claramente modificada. Entretanto, a aceitabilidade da publicação vai depender de uma série de critérios que exigem métodos e comunicação adequados. Ou seja, para ele não é necessário que um artigo tenha um esquema canônico como o de Castro (1976). Concordamos com Van Dijk, embora tenhamos observado que os artigos científicos pertencentes à área da Linguística tenham alguns requisitos básicos.

A seguir propomos uma superestrutura que consideramos pertinente para o nosso estudo, porque observamos que, na maioria dos artigos científicos da área da Linguística, são exigidas, geralmente, as seguintes categorias:

- a) **Resumo:** breve exposição do texto, em que apenas os aspectos mais relevantes são apresentados. Essa parte do artigo deve vir em Português e em outra língua;
- b) **Palavras-chave:** são palavras específicas que têm o propósito de deixar claro qual é o assunto tratado, ou seja, os pontos básicos que são tratados no artigo;
- c) **Introdução:** refere-se à apresentação dos objetivos, das questões de pesquisa, do *corpus*, da metodologia, das hipóteses, das partes do texto e do que trata cada uma;
- d) **Desenvolvimento:** parte do texto em que se apresentam as análises, as propostas e uma sustentação para elas que geralmente se refere a aspectos de teorias utilizadas como instrumento nas análises. Nesta parte do artigo parece acontecer mais especificamente a argumentação;
- e) **Conclusão:** em que geralmente se faz um balanço do que foi conseguido. Às vezes, é a parte do artigo em que se apontam as falhas do estudo, o que constitui uma estratégia argumentativa. Na verdade, ao mostrar que falta algo, o autor está dando credibilidade para o trabalho dele, quer dizer, ele mostra que seu artigo é confiável, digno de credibilidade. Além disso, podem aparecer perspectivas de continuidade dos estudos.

Além de correlacionar determinados fatos com as categorias da superestrutura do artigo científico, verificou-se também que determinadas modalidades se correlacionam com o que chamaremos de “movimentos” que acontecem nos artigos científicos.

O termo movimento é definido por nós, com base nos movimentos propostos por Swales (1990) para análise da introdução de artigos científicos, como ações que o autor realiza ao apresentar suas ideias relacionadas com seu estudo. Assim, consideramos movimentos quando o autor apresenta pretensões/objetivos do estudo, apresenta dados, ataca uma posição de outrem, apresenta resultados, discute alternativas para a interpretação dos dados analisados, contrapõe sua posição à de outrem. Dito de outra forma, o movimento é tudo aquilo que o autor está fazendo num determinado momento do artigo, quando, por exemplo, na introdução ele apresenta os objetivos, o corpus, as hipóteses, a metodologia; no desenvolvimento quando ele apresenta a análise dos dados e resultados; ou na conclusão quando ele faz o balanço geral do que foi apresentado.

A seguir listamos os movimentos que foram utilizados na análise.

- Movimentos que fazem parte da introdução:
  - a) Especificar do que trata a pesquisa: parte do artigo em que é contextualizado o assunto que será abordado;
  - b) Apresentar objetivos: colocação das metas que se pretende atingir;
  - c) Apresentar *corpus*: apresentação do material analisado;
  - d) Apresentar metodologia: apresentação do método empregado, ou seja, qual a linha de pesquisa utilizada, como por exemplo, se quantitativa e/ou qualitativa e os passos seguidos na pesquisa;
  - e) Apresentar hipóteses: parte do artigo em que são feitas colocações preliminares antes da comprovação dos resultados da análise. Ou melhor, esta parte do texto refere-se aos possíveis resultados que poderão ser validados no final da análise.
  
- Movimentos que fazem parte do desenvolvimento:
  - a) Apresentar dados: apresentação dos elementos do corpus que são especificamente objeto de estudo e análise;
  - b) Análise dos dados: refere-se à análise pormenorizada e aprofundada do corpus, com análises, explicações e questionamentos. Esta é a parte do artigo em que podem aparecer soluções para questões conflituosas, ou apenas a exposição de causas e consequências de um problema;



- c) Refutação de ideias: colocação de ideias defendidas por outros autores com o objetivo de, posteriormente, contra argumentá-las, dando enfoque contrário ou divergente ao que já se tem como conhecido.
- Movimentos que fazem parte da conclusão:
    - a) Balanço dos resultados: síntese das ideias defendidas, ou seja, faz-se a retomada do assunto abordado, destacando as contribuições básicas do estudo ou pesquisa. Esta é a parte do artigo em que, muitas vezes, aparece a avaliação dos dados analisados;
    - b) Apresentar perspectivas: apresentação de uma possibilidade, sugestão ou até mesmo uma recomendação para ampliação da pesquisa.

Convém ressaltar que neste estudo utilizamos a estrutura que acabamos de propor, partindo das superestruturas propostas por Castro (1976) e por Van Dijk (1983), por ser a que tem sido comumente exigida pela área da Linguística. Os movimentos foram propostos por nós por terem uma correlação pertinente com a função argumentativa das modalidades nos artigos científicos.

### 3. Manifestação das modalidades e seu uso argumentativo

Partindo do pressuposto de que a manifestação das modalidades pode acontecer por meio de diferentes recursos linguísticos, sob diferentes formas de emprego, nossa análise considera esses diferentes empregos, representados pelos verbos, advérbios, substantivos, auxiliares modais, etc., e também a manifestação dos mesmos itens lexicais sendo utilizados para fins distintos.

Como exemplo de um mesmo item lexical utilizado com funções diferentes, apresentamos algumas possibilidades do uso do verbo **poder** estudadas por Koch (1996, p. 74):

- Paulo **pode levantar** este embrulho sem esforço. (Capacidade física)
- Paulo **pode ir** ao cinema hoje, eu lhe dei minha permissão. (Permissão)
- Cuidado, esta jarra **pode cair!** (Possibilidade)
- Os inimigos **podiam ser** uns cem. (Probabilidade)
- O pai **pode castigar** os filhos desobedientes. (Possibilidade/ Permissão)

Vejamos um exemplo do *corpus* em que um recurso linguístico é utilizado com um valor dentre dois que pode expressar.

- 1) Partindo-se do princípio de que um dicionário de língua **deve ser** avaliado a partir de sua concepção teórica, entendendo-se esta como uma teoria gramatical, uma das primeiras dificuldades enfrentadas pelo dicionarista é como organizar verbetes de palavras gramaticais. (BORBA, 2007, p. 137)

Na proposição, temos o verbo dever (auxiliar modal) + (infinitivo), empregado com uma modalidade deôntica, já que se faz uma recomendação, com um viés de necessidade; entretanto o mesmo auxiliar pode ser usado para indicar uma possibilidade como em “João deve estar em casa”. Portanto, um mesmo item lexical pode exercer mais de uma função no texto.

O uso dos advérbios modalizadores é outro recurso linguístico do falante para marcar sua atitude em relação àquilo que diz, com consequências na argumentação. De acordo com Neves (2000, p. 237 - 238) os advérbios modalizadores podem ser classificados em:

**Epistêmicos:** indicam a crença, uma opinião, uma expectativa sobre a asserção. (provavelmente, realmente, certamente, possivelmente, etc.)

**Delimitadores ou circunscritores:** delimitam o ponto de vista sob o qual uma asserção pode ser considerada verdadeira. (historicamente, genericamente, teoricamente, tecnicamente, etc.)

**Deônticos:** apresentam uma obrigação, uma necessidade (obrigatoriamente, necessariamente)

**Atitudinais:** indicam uma apreciação sobre o conteúdo da asserção. (felizmente, positivamente, infelizmente, etc.)

Na análise desta pesquisa, observamos não só a manifestação das modalidades utilizada sob diferentes formas de emprego, mas também levamos em consideração a manifestação dos mesmos itens lexicais sendo utilizados para desempenhar outras funções nas partes da estrutura do gênero artigo científico.

### 3.1 Análise qualitativa das modalidades nos artigos científicos da área da Linguística

Ao utilizar as modalidades epistêmicas, o produtor do texto inevitavelmente transita entre diferentes graus de certeza absoluta e de incerteza. De acordo com a intenção

comunicativa, o discurso se apresentará, por meio das modalidades, relativizado (não conhecimento) ou marcado pela presença da certeza, da asseveração (conhecimento).

Em alguns momentos, no artigo científico, o autor ao perceber algo como necessário, fundamental, indispensável de acontecer, lança mão das modalidades aléticas com intuito de afirmar algo que ele acredita como possível de se realizar, sem afirmar categoricamente. Isto o preserva, pois sempre pode afirmar que propôs uma possibilidade, mas não a verdade ou a possibilidade única.

Convém ressaltar que as modalidades são diferentes possibilidades que a língua nos oferece para expressar as nuances de atitude do falante em um discurso. Desse modo, observemos as asseverações e as relativizações que aparecem no *corpus* dos artigos analisados por nós.

Assim, nos exemplos (2) a (6) pode-se ver a marcação da certeza sobretudo pelo presente do indicativo em todos os exemplos; e da incerteza, da dúvida, da possibilidade pelo futuro do pretérito (Ex.: 2 e 4), pelo auxiliar poder (Ex. 3), pelo verbo parecer (Ex. 5), pelo advérbio pretensamente (Ex. 4) e pelo adjetivo provável (Ex. 6). Para facilitar a identificação, optamos por colocar a marca modalizadora de incerteza em letras MAIÚSCULAS e de certeza em **negrito**.

- 2) SERIA PRECISO ocupar-se de textos que **operam** com a paixão, definida como qualquer “estado de alma”. (FIORIN, 2007, p.10). (introdução - do que trata a pesquisa)
- 3) PODE-SE TOMAR essa distinção para dizer que a Semiótica **estuda** as paixões manifestadas na enunciação e no enunciado. (FIORIN, 2007, p.11). (introdução - do que trata a pesquisa)
- 4) Por um lado, **conferem** a Saussure a emergência da autonomia de um objeto e o advento da positividade científica de uma teoria e de um método; por outro, **reclamam** a necessidade de se focalizar aquilo que PRETENSAMENTE TERIA SIDO excluído das considerações saussurianas, como a “subjetividade na linguagem” e a “ordem do discurso”. (PIOVEZANI, 2008, p. 8). (introdução - do que trata a pesquisa)
- 5) Mas o que mais chama a atenção é a variedade dos tipos de informação, de tal que cada uma PARECE exclusiva, e **não é, é claro**. (BORBA, 2007, p. 138). (introdução - do que trata a pesquisa)
- 6) A causa mais PROVÁVEL dessa situação **está** na ausência de teoria

gramatical subjacente à organização do dicionário, já que é essa teoria que lhe dá coerência interna. (BORBA, 2007, p. 139). (introdução - do que trata a pesquisa)

No exemplo (6), o adjetivo provável relativiza a certeza da causa da situação estar na ausência de teoria gramatical. Parece que o produtor afirma categoricamente a proposição, mas a relativiza com o adjetivo provável para evitar um confronto forte. Muitas vezes a certeza aparece conjugada com a possibilidade que relativiza um bloco de certezas. Observe-se também que, por vezes, como no exemplo (4), dois recursos (advérbio - **pretensamente** e futuro do pretérito - **teria sido**) podem somar forças para um mesmo fim.

Como se vê nos exemplos (2) a (6), nos artigos científicos, um dos recursos que o autor utiliza para marcar a certeza é por meio do presente do indicativo; a dúvida, a incerteza e a hipótese são marcadas pelo futuro do pretérito do indicativo, pelo adjetivo: provável e pelo auxiliar modal poder

De acordo com Travaglia, “o valor básico do futuro do pretérito é indicar a posterioridade seja ela temporal ou nocional.” (TRAVAGLIA, 1999, p. 683). Para as situações expressas posteriores a um determinado momento têm-se diferentes valores nocionais, tais como: polidez, cortesia, condição, incerteza, hipótese, dúvida. Esses valores desencadeiam o que habitualmente chamamos de valores modais. São esses valores modais de possibilidade e probabilidade que aparecem com regularidade quando o autor apresenta sua pesquisa no movimento do que trata a pesquisa.

Em relação às modalidades epistêmicas de certeza, elas também podem vir combinadas às modalidades aléticas de possibilidade como em (7) e (8):

- 7) **É possível identificar** como um macro-campo-lexical, que abarca a todos os outros campos estudados, o campo lexical do agrado, fundamentado na vida afetiva. (MIRANDA, 2006, p. 79) (possibilidade + certeza) (desenvolvimento - proposta da análise)
- 8) Como afirmam Carel & Ducrot (1999, p.11), “s’ils font sens, c’est ensemble” (se eles fazem sentido é no conjunto). Seguindo esse raciocínio, **é possível entender** que o encapsulamento que retoma um segmento do enunciado apenas constata, sem argumentar. (GRAEFF, 2007, p.197) (possibilidade + certeza) (conclusão - balanço dos resultados)

O uso da modalidade epistêmica de certeza e da modalidade alética de possibilidade têm a função de fazer com que o leitor confie nas asserções do produtor, vendo a situação como

algo viável, possível de se realizar. Porém, esse mesmo produtor, em momentos de incerteza e para não demonstrar falta de domínio sobre o assunto, utiliza o jogo da modalidade, ou seja, alterna entre a certeza absoluta e a incerteza para justificar uma possível dúvida que tem em relação ao assunto tratado e, conseqüentemente, obter a confiança do leitor sem utilizar um discurso autoritário. Por exemplo:

- 9) De forma bem simplificada, PODER-SE-IA dizer que o termo hipertexto **designa** uma estrutura não-sequencial e não-linear, que se **ramifica** de modo a permitir ao leitor virtual o acesso praticamente ilimitado a outros textos, na medida em que **procede** a escolhas locais e sucessivas em tempo real. (KOCH, 2007, p. 25). (introdução - do que trata a pesquisa)

Em (9) a autora inicia o enunciado, utilizando o verbo no futuro do pretérito poder-se-ia, marcando a possibilidade de uma certeza para depois inserir, no enunciado, os verbos no presente do indicativo: designa, ramifica, procede. Assim, podemos verificar que essas escolhas linguísticas têm a função de marcar algo como certo em um enunciado que foi a princípio relativizado. Isto é, mesmo com a introdução de um modo verbal que indica uma relativização, a autora se posiciona de maneira assertiva em relação ao assunto abordado.

No final da introdução do artigo científico, observou-se a presença de verbos marcadores de ordenação textual, que geralmente atuam como ordenadores por causa do tempo - passado, presente ou futuro. Segundo Travaglia (1991), os verbos usados nessa ordenação são, geralmente verbos chamados de enunciativos e de tratamento de tópico. Os enunciativos se referem ao próprio ato de dizer. Alguns verbos que pertencem a esse grupo são: falar, dizer, perguntar, responder, afirmar, citar, expor, replicar, protestar, etc. (Cf exemplo 10). Os verbos de tratamento de tópico indicam como um tópico será posteriormente desenvolvido. Fazem parte desse grupo verbos como: buscar, ver, discutir, provar, apontar, propor, colocar, exemplificar, esquematizar, destacar, propiciar, verificar, desvelar, meditar, etc. Observam-se exemplos de verbos de tratamento de tópico nos exemplos (11) a (15). Os verbos de tratamento de tópico parecem ser mais numerosos do que os meramente enunciativos, o que parece ser uma estratégia para orientar o leitor para uma forma de abordar aspectos do tópico em discussão, o que, certamente, tem a ver com o desenvolvimento do raciocínio e a argumentação.

- 10) Para finalizar, **cumpre dizer** que a apresentação do trabalho não obedecerá à linearidade do texto. **Salientaremos** os vários enunciados que consistem em um fator de polifonia, tecendo os devidos comentários. (FARAH, 2008,

p. 212). (introdução)

- 11) Na discussão, estabeleço como esteio da língua, como uma definição primeira, a sua GRAMÁTICA, aquele aparato que leva ao cálculo de sentido da linguagem, e que organiza todo o entrelaçamento das relações que a sociocomunicação estabelece sustentado pela cognição. É neste ponto que **considero oportuno meditar** sobre esta frase aparentemente tão simples do semanticista Gennaro Chierchia: (NEVES, 2007, p. 82). (introdução)
- 12) Essa é a parte sombria da universidade. Nas relações acadêmicas, o *éros* está completamente ausente e o *thánatos* reina triunfante. E o sentimento que domina tudo é o ressentimento. **Vamos buscar entendê-lo e verificar** como ele se manifesta na academia. (FIORIN, 2007, p. 14). (introdução - apresentar objetivos)
- 13) Assim, o presente não herda o passado, mas o constrói à sua maneira. Na história da Linguística, a obra de Saussure não escapou dessas vicissitudes; antes, ela ressurgiu por várias razões. **Cabe-nos começar a refletir** sobre esse seu ressurgimento. (PIOVEZANI, 2008, p. 11). (introdução - apresentar objetivos)
- 14) Por isso, **proponho**, para as palavras gramaticais, uma teoria gramatical extraída dos princípios gerais do estruturalismo ortodoxo, de base distribucional, na linha de Harris. (BORBA, 2007, p. 139). (introdução - apresentar objetivos)
- 15) Dessa forma, cumpre-nos destacar que, com este trabalho, **pretendemos analisar** *Passarinho me contou* (PMC), livro destinado ao público infantil escrito por Ana Maria Machado (1984) em parceria com Ivan e Marcelo,.. (FARAH, 2008, p. 209). (introdução - apresentar objetivos)

Tanto os verbos enunciativos quanto os verbos de tratamento de tópico marcam segmentos da sequência linear em um texto, que orientam o leitor para um momento, seja anterior, simultâneo ou posterior, conforme se tenha passado, presente ou futuro, com valor de ordenação das ações feitas no texto. Nos exemplos retirados do nosso *corpus* os verbos remetem para as partes posteriores do texto, aquelas que ainda serão discutidas, analisadas, porque têm valor futuro.

Nas passagens (12) a (15), que se localizam no término da introdução do artigo, tem-se a ocorrência da modalidade volitiva de intencionalidade. O produtor textual apresenta a realização da situação como algo desejável, pretendido, e que, conseqüentemente, tem a intenção de realizar.

Assim, os organizadores textuais: vamos buscar, cabe-nos começar, proponho, pretendemos, desvelaremos, trataremos a seguir, têm a função de sinalizar o início da análise, e de marcar a intenção de realizá-la. Esses organizadores textuais por marcar intenções e pretensões, atuam, no final da introdução dos artigos científicos, como modalizadores que buscam a atenção do interlocutor para o que se vai desenvolver.

Na parte que se refere ao desenvolvimento dos artigos científicos, ao apresentar os dados, o produtor utiliza as modalidades com um grau maior de certeza.

Utilizando esse campo das modalidades, o produtor textual assume um comprometimento maior em relação ao que afirma, pois além de usar formas verbais marcadoras de certeza (geralmente o presente do indicativo ou pretérito perfeito como no exemplo (17) usa outros recursos, como os advérbios, que aprofundam o compromisso assumido com o que se diz, como nos exemplos (16) a (19), em que foram negritados os advérbios com essa função.

- 16) No entanto, os afetos marcam **profundamente** as relações acadêmicas. Não se trata do companheirismo, da benevolência, estados passionais da vida. O que governa a vida universitária são as paixões da morte: hostilidades, rancores, invejas, ressentimentos. (FIORIN, 2007, p. 13). (desenvolvimento - apresentar dados)
- 17) O fato de que a AD tenha surgido nesse contexto contribuiu **decisivamente** para promover a leitura que Pêcheux fez da obra saussuriana, quando da concepção dos primeiros textos da AD. (PIOVEZANI, 2008, p.14). (desenvolvimento - apresentar dados)
- 18) A situação apresentada acima mostra **especialmente** como a classe adverbial se expande pelo expediente da gramaticalização. (BORBA, 2007, p. 142). (desenvolvimento - do que trata a pesquisa)
- 19) Resguardadas as características individuais de cada herói bem como o que encontram e retiram do reino à procura do problema que eles supunham ser, são **exatamente** iguais as passagens que marcam seus feitos. (FARAH, 2008, p. 219). (desenvolvimento - proposta da análise)

A função de alguns advérbios modalizadores (modalidade epistêmica da certeza) é marcar um determinado elemento no interior do texto. O autor usa esses modalizadores para convencer o leitor de suas asseverações, e, assim, ganhar, com mais força, sua adesão. Segundo Ilari (2002), o caráter modalizador dos advérbios do tipo: profundamente, decisivamente,



especialmente, igualmente, tem como efeito de sentido enfatizar o conteúdo proposicional, revelando um alto grau de adesão do autor e buscando o mesmo grau de adesão do leitor.

Nos enunciados de (20) e (21), se as afirmações dos autores fossem relativizadas e indecisas, isso só traria prejuízo para a colocação dos seus argumentos. A intenção dos enunciadores é deixar explícito que o argumento apresentado não é apenas algo possível, mas, mais do que isso, é incontestável. Nestes exemplos o autor nos revela sua completa adesão ao assunto que propõe.

- 20) Por esta razão, autor e leitor do hipertexto são colaboradores ativos (o que, **evidentemente**, não é privilégio do hipertexto), de modo que há autores que propõem redefinir o leitor do hipertexto como *lautor (wreader)* ou *leitor liberto* da tirania da linha, já que ele mesmo, em certa medida, produz e consome o sentido do texto. (KOCH, 2007, p. 34). (conclusão – balanço dos resultados)
- 21) Assim, é pelas formas de interlocução com esse usuário que se pode compreender o imaginário de professor subjacente a eles – e ao livro como um todo – e as posições enunciativas que se constroem para que o professor as venha ocupar, como sujeito discursivo. **Evidentemente**, o professor real pode não ocupar essas posições e, até mesmo, resistir a elas, de maneira consciente. (GRIGOLETTO, 2003, p. 76). (introdução - do que trata a pesquisa)

Travaglia (1999), por sua vez, assevera que o falante dá destaque a determinados elementos dentro do texto, colocando-os em proeminência em relação a outros, utilizando o fenômeno chamado relevo. “[...] Parece que o falante dá relevo a elementos dentro do desenvolvimento do tópico discursivo por razões diversas, sobretudo por razões ideacionais/cognitivas, argumentativas e emocionais, com diferentes funções” (TRAVAGLIA, 1999, p. 78). A função básica do relevo é dar destaque, enfatizar, intensificar, reforçar um argumento.

Nessa linha de pensamento, pode-se dizer que o uso dos advérbios modalizadores nas proposições (16) a (21) configura-se como um recurso de relevo. Esse tipo de relevo pertence ao plano do relevo ideacional/cognitivo, pois o autor dá destaque a determinados elementos para os quais ele quer chamar atenção e que são relevantes para o que está sendo colocado. Desse modo, o fenômeno relevo ao colocar em proeminência determinados elementos dentro do texto, funciona como uma estratégia argumentativa. Por meio desse recurso, o autor destaca as informações que ele próprio considera essenciais para a sua enunciação, reforçando seus

argumentos. Assim, o produtor ressalta o que julga fundamental comprometendo-se por meio de advérbios, como vimos nos exemplos (16) a (21), dando destaque às ideias que ele considera importantes.

Por meio dos exemplos (22) a (25) que virão a seguir, observa-se a função dos advérbios modalizadores que é a de modalizar o conteúdo de uma asserção, intervindo no valor do enunciado. Vejamos a ocorrência de alguns advérbios modalizadores retirados do nosso *corpus*:

- 22) **Na verdade**, a contença é o resultado da fixação de determinados sentidos, o que, por sua vez, produz a ilusão de saturação. (GRIGOLETTO, 2003, p. 81). (na verdade – (locução) advérbio epistêmico) (desenvolvimento - proposta da análise)
- 23) Resta ressaltar que a necessidade de acenar para a (pós-) modernidade, para o novo, para um conhecimento do que **recentemente** se estabeleceu como “moderno”, responde a uma ânsia de atualização como inserção no mundo de hoje e denuncia a existência de fragmentos do discurso científico da Linguística Aplicada e da Pedagogia, na constituição do imaginário da personagem (professor) e do professor (-personagem). (CORACINI, 2006, p. 18). (recentemente - advérbio delimitador ou circunscritor) (desenvolvimento - proposta de análise)
- 24) Na atualidade, a imprensa assume um papel preponderante na construção de novos estereótipos e reforço de antigos. “Reciprocamente”, sustenta Amossy, “a produção cultural se nutre das imagens que circulam na sociedade contemporânea”, que, por sua vez, se assenta **necessariamente** em um estoque pré-existente de representações coletivas, fazendo modificações necessárias, alcançando mais ou menos sucesso. (MIRANDA, 2006, p.78) (necessariamente - advérbio deôntico) (desenvolvimento - análise dos dados)
- 25) Para sustentar essa tese, Nova utiliza-se de recursos lingüísticos e estratégias discursivas que tornam seu formato e o seu conteúdo persuasivo e sedutor, lançando mão de aspectos de verossimilhança, de modalizações peculiares, tais como o uso do imperativo e a transparência do enunciado, ou melhor, aquilo que torna o enunciado mais **facilmente** compreendido pelo alocutário. (MIRANDA, 2006, p. 80) (facilmente - advérbio atitudinal) (conclusão - balanço dos resultados)

Em seu artigo sobre advérbios, Neves (2000, p. 245) apresenta as subclasses dos advérbios modalizadores, entre essas subclasses temos os modalizadores epistêmicos de certeza (exemplos 20, 21, 22). Nesse caso, a função do advérbio é asseverar, marcar uma adesão do falante ao que ele diz, adesão mediada pelo seu saber sobre as coisas.

Neves (2000) propõe uma subclassificação dos modalizadores epistêmicos (asseverativos): em afirmativos (de factualidade = evidentemente, realmente, obviamente...), negativos (de contrafactualidade = de jeito nenhum, de forma alguma), e relativos (de eventualidade = talvez, provavelmente, eventualmente...).

- 26) Uma análise funcionalista faz, acima de tudo, a interpretação dos textos, que são considerados as unidades de uso – portanto discursivo-interativas - embora, **obviamente**, ela vá à interpretação dos elementos que compõe as estruturas da língua (tendo em vista suas funções dentro do todo o sistema linguístico) e à interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais). (NEVES, 2007, p. 89-90). (obviamente - advérbio epistêmico de factualidade) (desenvolvimento - apresentar dados)
- 27) [...] assim, uma textualidade cuja coerência acaba sendo uma construção pessoal, visto que, como já dissemos, não haverá, **efetivamente**, dois textos **exatamente** iguais na escritura hipertextual. (KOCH, 2007, p. 35). (exatamente/ efetivamente - advérbios epistêmicos de factualidade) (conclusão – balanço dos resultados)

No exemplo (27), temos o modalizador epistêmico de factualidade (asseverativo), em que o conteúdo do que se diz é apresentado com uma expressão negativa (não haverá) que é reforçada pelo advérbio **efetivamente**, com o intuito de asseverar aquilo com que o autor não concorda.

Em (26) e (27), ao afirmar com segurança o conteúdo, o autor utiliza a modalidade epistêmica (certeza) para defender a ideia que propõe. Este é mais um dos movimentos que aparecem em toda a superestrutura do artigo científico, mais especificamente no movimento proposta da análise, em que o autor propõe uma ideia e a defende usando a modalidade epistêmica de certeza.

Na realidade, o que o autor quer com uso dos advérbios asseverativos é marcar seu enunciado como merecedor de crédito. Entretanto, esse tipo de advérbio nem sempre garante que o conteúdo do que se diz seja, realmente, verdadeiro ou não verdadeiro, ou possível. De acordo com Neves, existem pessoas que, antecipando-se a uma possível desconfiança de seu interlocutor, modalizam continuamente o seu enunciado com elementos asseverativos. (NEVES, 2000, p. 248). Alguns tipos de interlocução muitos frouxos, nos quais falta consistência, e, a partir daí a baixa credibilidade do que é dito se compensa com uma manifestação repetida de certeza ou de crença.

Partindo dessa argumentação, podemos concluir que o uso excessivo dos advérbios asseverativos, dentro de um texto, pode se tornar uma “faca de dois gumes”. Com o intuito de garantir o conteúdo daquilo que diz, o autor, por meio de repetições de termos, pode tornar o texto enfadonho, cansativo, gerando, assim, um desinteresse por parte do leitor. Entretanto, se a utilização desses recursos for bem empregada, o autor poderá aumentar ainda mais sua credibilidade em relação ao auditório que deseja persuadir. Em outras palavras, o uso de advérbios asseverativos, tais como: exatamente, efetivamente e realmente, pode se tornar um recurso linguístico de grande proveito, mas se o autor fizer o uso exagerado desse recurso, correrá o risco de perder a confiabilidade do seu leitor.

Vimos até agora a utilização das modalidades epistêmicas e aléticas, numa alternância constante entre o crer e o saber. Além do uso frequente dessas modalidades, em nossa análise, constatamos também o uso da modalidade imperativa (ordem). Essa modalidade aparece em diferentes partes do artigo científico.

Vê-se no exemplo (28), que a posição do autor é a de determinar algo ao leitor sem que seja contra argumentado ou contestado, por meio da modalidade imperativa (ordem marcada pelo verbo no modo imperativo na 1ª pessoa do plural: *acrescentemos*). Neste caso, a ordem tem a função de fazer com que o autor se resguarde de um possível questionamento que possa vir a aparecer em relação ao assunto tratado. O autor dá uma ordem para que ele mesmo execute determinada ação, ou seja, apresenta a situação como criadora de obrigações para ele próprio. Além disso, ao inserir no enunciado o termo “de imediato”, o autor inicia uma explicação antecipada dos possíveis resultados que o leitor poderá encontrar na análise. Neste exemplo, podemos inferir que o autor dá essa explicação porque ele mesmo acredita que a leitura que a Análise do Discurso faz do Curso de Linguística Geral de Saussure é polêmica.

28) **Acrescentemos**, de imediato, que as diversas respostas a **serem dadas** à primeira questão **dependerão** daquelas que **PODEM SER** formuladas para responder a essas últimas. (PIOVEZANI, 2008, p. 7). (introdução - do que trata a pesquisa)

Observe-se nos exemplos (29) a (31) que a ordem dada deve ser executada tanto pelo autor quanto pelo leitor.

29) Na enunciação, temos o “discurso apaixonado”, quando dos elementos linguísticos depreende-se um tom passional presente no próprio ato de tecer

o texto. Por exemplo, quando se lê o poema Navio Negreiro, de Castro Alves, percebe-se a indignação com que se enunciam seus versos. É chamada “ira condoreira” que preside ao ato enunciativo. **Tomemos** um exemplo do final do poema: (FIORIN, 2007, p. 11). (desenvolvimento - apresentar dados)

30) **Fixemos** como primeira interface a ser considerada a que existe entre GRAMÁTICA e POLÍTICA. (NEVES, 2007, p. 83) (desenvolvimento - proposta da análise)

31) Nesse sentido, os prefácios apresentam uma profusão de construções sintáticas que estabelecem essas relações. A título de exemplo, **vejamos** os seguintes excertos: (GRIGOLETTO, 2003, p. 78). (desenvolvimento - apresentar dados)

Podemos verificar nos exemplos (29) a (31) que a ordem tem a função de estabelecer a comunhão com o leitor por meio de um convite. De acordo com Cardoso, em sua análise sobre os anúncios publicitários, quando se é verificado “[...] o uso da marca verbal no imperativo, certamente, esse uso não denota uma ordem, mas um uso estrategicamente argumentativo em que o locutor faz uma proposição, ou seja, uma sugestão, um convite à ação” (CARDOSO, 2010, p. 70). Aqui, no artigo científico, parece que temos a mesma estratégia argumentativa. Assim, como nos anúncios publicitários, o uso da modalidade imperativa com outra função que não a ordem, é utilizada nos artigos científicos. Ao lançar mão do verbo no modo imperativo, o autor não tem intenção de impor algo para que o leitor execute, mas sim convidá-lo a participar como coautor na elaboração do texto. O que o autor pretende é estabelecer a comunhão com o leitor. De que maneira? Convidando-o a participar da construção do texto, aderindo ou refutando os argumentos apresentados. Essa estratégia da comunhão tem inequívoca força argumentativa, pois tende-se a aceitar melhor, mais facilmente, aquilo de cuja construção se participa.

Na parte que trata sobre os resultados da pesquisa, os autores dos artigos analisados, ao expor de maneira resumida seus resultados, utilizam expressões, tais como: se pensarmos bem, provisoriamente, sugiro. Essas expressões dão ao leitor a possibilidade de ampliação da pesquisa.

32) **Se pensarmos bem**, são essas as substâncias que compõem a receita que molda o ambiente acadêmico em que vivemos: queixas, lamúrias, acusações, difamações, futricas, fuxicos, calúnias, mentiras, sob uma imagem de polidez e boa convivência. (FIORIN, 2007, p. 14). (conclusão -

balanço dos resultados)

No exemplo (32), o autor vê o leitor como cúmplice, pois o induz a pensar não só como ele, mas com ele, para chegarem juntos a uma mesma conclusão. Pode-se dizer que, de maneira implícita, o autor deseja a “parceria intelectual” do leitor. Esta é mais uma estratégia argumentativa que, como as outras, foi sendo construída ao longo do texto por meio das modalidades.

- 33) Com vistas a encerrarmos **provisoriamente** nossa reflexão, limitar-nos-emos a um rápido comentário referente a dois pensadores incontornáveis na Análise do Discurso, quais sejam Pêcheux e Foucault. (PIOVEZANI, 2008, p.21). (conclusão - apresentar perspectivas)

No exemplo (33) estamos diante de um advérbio delimitador que pertence à categoria dos modalizadores epistêmicos. Os advérbios delimitadores, de acordo com Ilari, “[...] estabelecem as condições para o entendimento de uma sentença ou de seus constituintes, restringindo o âmbito da informação veiculada.” (ILARI, 2002, p. 232). O advérbio **provisoriamente** interfere no entendimento da proposição e “controla” se o assunto deverá ser finalizado ou não. O termo provisoriamente nos dá a ideia de que a discussão será finalizada por um tempo determinado, mas também implica em um desejo de que ela seja retomada em um futuro próximo. Estamos, assim, diante da ocorrência da modalidade volitiva, atuando juntamente com a modalidade epistêmica.

- 34) Com base nos posicionamentos teóricos expostos, **sugiro** o arranjo abaixo para Prep e Adv, ilustrando com *de*, preposição que foi o objeto de minha primeira publicação acadêmica (BORBA, 1965) e *dentro*: (BORBA, 2007, p. 145). (conclusão - balanço dos resultados)

Em (34), o produtor apenas sugere uma das análises possíveis em relação ao que foi pesquisado. Ou seja, o autor coloca uma conclusão como uma alternativa, uma possibilidade entre outras. “O enunciador faz recomendações ao interlocutor, com base na autoridade de autor e pesquisador bem-sucedido” (CORACINI, 1991, p. 129).

Nos exemplos (32) a (34), a manifestação das modalidades na conclusão dos artigos científicos nos mostra que o autor deseja que a pesquisa prossiga, pois, para ele, o estudo feito não se esgota com apenas uma abordagem, um ponto de vista. Na realidade, o autor quer que

sua pesquisa seja valorizada, que a sua análise assuma uma postura mais ampla. Estrategicamente também apresenta sua contribuição como não definitiva ou completa preservando-se de possíveis contra-argumentos, por meio da modalidade volitiva que aparece no movimento: apresentar perspectivas da conclusão.

Por meio da nossa análise, verificamos que nos artigos científicos há regularidade de uso da modalidade alética da necessidade, marcada pelo auxiliar modal *dever*, atribuindo poder às palavras para modificar uma situação. Além disso, também encontramos a incidência da modalidade alética, com a função de criar uma obrigatoriedade para o leitor (ato ilocucionário), por meio de predicados cristalizados, como: *é necessário*, *é preciso*, *é importante*. Assim, a partir dessa constatação verificamos que a função dessas modalidades, na conclusão dos artigos científicos, é fazer com que o leitor realize uma ação, ou seja, execute algo que o autor vê como essencial, necessário. Segundo Travaglia “a necessidade é uma modalidade que pode criar uma implicação de obrigatoriedade de realização.” (TRAVAGLIA, 1991, p. 81). Às vezes, ela pode ser quase deôntica como nos exemplos a seguir.

- 35) **É necessário fazer** com que o aluno perceba as estratégias discursivas presentes em um texto. (FARAH, 2008, p. 222). (conclusão - balanço dos resultados)
- 36) Nesse sentido, creio que **é preciso** não tentar “suplantar” as posições subjetivas que são oferecidas aos professores pelos vários discursos que os constituem, justamente porque se trata de constituição, que não se apaga; ao contrário **é preciso** permanecer nesse espaço discursivo, analisá-lo e interrogá-lo, sobretudo, buscando compreender a opacidade dos sentidos e os deslocamentos como forma de produzir o novo, já que o novo nunca é totalmente estranho ao que já está posto. (GRIGOLETTO, 2003, p. 86). (conclusão - balanço dos resultados)
- 37) Para garantir ou, pelo menos, facilitar a construção da coerência no hipertexto, **é importante** que o produtor considere quais os conhecimentos necessários para a compreensão dos outros tópicos, isto é, aqueles módulos de que o usuário necessita para compreender o módulo em tela. (KOCH, 2007, p. 34). (conclusão - balanço dos resultados).

Podemos perceber também que as expressões cristalizadas, como as dos exemplos acima, explicitam a autoridade do autor sobre o leitor, que combinando as modalidades aléticas às deônticas camuflam a existência de uma relação de dominação. Essa combinação tem também a função de desencadear um desejo de aliança, de cumplicidade do autor com o leitor,



o que faz com que o produtor adquira uma posição de simpático conselheiro mesclada com um tom “quase” autoritário.

No levantamento que fizemos, objetivamos analisar as modalidades em seu funcionamento dentro do artigo científico, ou seja, verificar a regularidade com que a modalização nos artigos científicos na área da Linguística acontece. Assim, a partir dessa análise pudemos observar que:

- a) o principal objetivo do autor ao modalizar seu enunciado é buscar a adesão do leitor e, conseqüentemente, mantê-la;
- b) vendo o leitor como alvo para aderir a seus posicionamentos, o autor modaliza seu enunciado, alternando-o entre o crer e o saber, em uma atitude estratégica;
- c) o autor apresenta suas ideias, relativizando-as e colocando-as como certas, com o intuito de se resguardar de possíveis contra argumentações, por meio das modalidades.

#### **4. Conclusão**

Este estudo procurou verificar a regularidade com que as modalidades se manifestam e qual a função que elas desempenham nos artigos científicos em diferentes categorias de sua superestrutura.

Na parte que se refere à introdução, a manifestação das modalidades alterna-se entre a possibilidade e a incerteza, pois ao iniciar um artigo, o autor busca respostas para os seus questionamentos, portanto as dúvidas se instauram. Dessa maneira, ele relativiza suas afirmações para não perder, logo de início, a credibilidade do leitor. Os verbos no presente do indicativo e no futuro do pretérito do mesmo modo estão presentes nos exemplos analisados. Os valores modais de possibilidade e de probabilidade estão sempre expressos nas introduções dos artigos analisados. É importante ressaltar que nesta parte do texto há também a incidência das modalidades aléticas e volitiva.

No que diz respeito ao desenvolvimento, a intenção do autor é comprovar a veracidade de sua pesquisa, e assim reveste-se de autoridade. Para tanto, utiliza da certeza (modalidade epistêmica), e ao mesmo tempo, em uma atitude estratégica, deixa transparecer a dúvida, por meio dos advérbios modalizadores a fim de ganhar a adesão do leitor em relação àquilo que diz.

Na conclusão do artigo científico, os autores, em geral, além de demonstrarem que seus enunciados são verdadeiros, usando modalidades epistêmicas; demonstram que existe o desejo de que a pesquisa seja ampliada, usando a modalidade volitiva. Ou seja, os autores não oferecem respostas prontas e, ao avaliarem os dados analisados, sugerem novas pesquisas.

Concluimos, na análise dos artigos científicos da área da Linguística, que os autores/produtores utilizam, principalmente, as modalidades epistêmicas tanto na introdução, no desenvolvimento como na conclusão. Entretanto, esse tipo de modalidade estabelece diferentes funções para cada uma das partes da superestrutura do texto. Já a modalidade volitiva aparece apenas na introdução e no final da conclusão, para marcar intenções e pretensões com relação ao estudo registrado no artigo (introdução) ou as intenções ou possibilidades abertas pelo estudo (conclusão). Percebemos que as modalidades epistêmicas, aléticas e volitiva, comumente são utilizadas em textos científicos com nítida função argumentativa, desse modo, nos artigos analisados, esse recurso linguístico parece estabelecer-se como uma regularidade.

Por meio desta pesquisa concluímos que o uso das modalidades é extremamente pertinente para a realização do objetivo do autor que é influenciar o leitor a aceitar seus argumentos a favor de um ponto de vista. Isso pode explicar as escolhas desses recursos linguísticos na elaboração dos textos científicos correlacionadas com os argumentos apresentados em diferentes partes da superestrutura. Em outras palavras, o artigo científico mesmo sendo um texto em que é exigida a objetividade e a imparcialidade é modalizado em toda a sua superestrutura de acordo com a intenção do autor.

## Referências

AQUINO, Z. G. O. **Conversação e conflito**: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ARRUDA-FERNANDES, V. M. B. **Pressuposição, argumentação, ideologia**: análise de textos publicitários. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução a linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2, p. 245- 285.

CARDOSO, S. A. **Caracterização/escolha, presença e comunhão no anúncio publicitário: uma análise linguístico-discursiva**. 2010. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

CASTRO, C. de M. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo**. O discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Pontes, EDUC, 1991.

GUIMARÃES, E. R. J. **Modalidade e argumentação lingüística**. São Paulo, Tese de Doutorado/USP, 1979.

GUIMARÃES, E. Modalização e discurso científico. In: **Congresso Internacional de Pragmática**, 9., 2005, Trento. Trento: Universidad de Riva del Garda, 2005. Comunicação.

ILARI, R. Advérbios modalizadores. ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado**. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

KOCH, I. V. **Argumentação e Linguagem**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. Brasil: Atlas, 1982.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

PLATÃO, S.; FIORIN, F. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1996.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SWALES, J. **English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAVAGLIA, L. C. O relevo no Português falado: tipos e estratégias, processos e recursos. In: NEVES, M. H. M. (Org.). **Gramática do Português falado**. V. VII: Novos estudos. 1a. ed. São Paulo / Campinas, SP: Humanitas / Editora da UNICAMP, 1999, p. 77-130.

TRAVAGLIA, L. C. **Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil**. Campinas: UNICAMP/ IEL, Tese de Doutorado, 1991.

VAN DIJK, T. A. **La ciência del texto: um enfoque interdisciplinario**. Buenos Aires/Barcelona, Paidós, 1983.

#### **ANEXO 1: Corpus – Artigos de Linguística utilizados na análise.**

BORBA, F. S. A informação gramatical nos dicionários. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 137-149, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1429/1130>. Acesso em: 10 jun. 2009.

CORACINI, M. J. Pós-modernidade e novas tecnologias no discurso do professor de língua. **Alfa**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 7-21, 2006. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1392/1092>. Acesso em: 10 jun. 2009.

FARAH, A. G. Passarinho me contou: um canto polifônico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 24, v. 2, p. 209-223, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25404>. Acesso em: 21 out. 2009.

FIORIN, J. L. Semiótica das paixões: o ressentimento. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 9-22, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1424>. Acesso em: 10 jun. 2009.

GRAEFF, T. F. Encadeamento argumentativo e encapsulamento anafórico. **Letras de Hoje**, [S.l.], v. 42, n. 2, jan. 2008. ISSN 1984-7726. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/face/ojs/index.php/fale/article/view/2420/1894>. Acesso em: 30 out. 2009.

GRIGOLETTO, M. Documentos de identidade: a construção da posição “sujeito-professor” nos livros didáticos de inglês. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 75-84, 2003.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção do sentido. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 23-28, 2007. Disponível em: <http://piwik.seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1425/1126>. Acesso em: 7 ago. 2009.

MIRANDA, C. E. S. Mídia e identidade: a construção do discurso amoroso em revistas femininas. **Letras & Letras**, v. 22, n. 2, p. 65-84, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25233/14048>. Acesso em: 21 out. 2009.

NEVES, M. H. de M. A gramática e suas interfaces. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 81-98, 2007. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1427/1128>. Acesso em: 07 ago. 2007.

PIOVEZANI, C. Saussure e o discurso: O Curso de Linguística Geral lido pela análise do discurso. **Alfa**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 7-20, 2008. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4172/3770>. Acesso em: 13 jun. 2009.

Artigo recebido em: 09.01.2017

Artigo aprovado em: 28.04.2017

## Gênero vídeo de viagem (*video tour*) em contexto digital: análise sociodiscursiva

### Video tour genre in the digital context: sociodiscursive analysis

Terezinha Marcondes Diniz Biazi\*  
Pricila Castellini\*\*

---

**RESUMO:** A pesquisa examinou seis vídeos de viagem (video tours) sobre a cidade de Nova York, produzidos e divulgados pela homepage da agência imobiliária New York Habitat, para compreender seu funcionamento sociodiscursivo. Partimos do pressuposto de que nossa análise sobre o funcionamento dos video tours pode proporcionar ao professor de inglês uma transposição didática informada e sistematizada do gênero. Nosso referencial teórico apoiou-se no modelo de análise de texto (MACHADO; BRONCKART, 2009) e no modelo de enquadramento de imagens (AUMONT, 1995; VERGUEIRO, 2007). Os resultados apontaram que: 1) o contexto de produção dos video tours indica que a abordagem da empresa é inovadora e única, com interesses comerciais focados no turismo internacional; 2) a arquitetura interna dos textos é composta pelos discursos interativo e teórico, sequências descritiva e argumentativa; 3) os mecanismos de textualização empregados são organizadores temporais e espaciais, anáforas e catáforas; 4) os mecanismos enunciativos utilizados são: voz do personagem-narrador que assume a voz da empresa; voz do personagem-narrador dirigida ao internauta-turista; vozes sociais; 5) os planos e ângulos de visão empregados nos vídeos constituem-se de planos de visão americano e geral; ângulos de visão superior e médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero vídeo de viagem. Funcionamento sociodiscursivo. Contexto digital. Aulas de Inglês.

---

**ABSTRACT:** The study examined six video tours about the city of New York, produced and published by the homepage of the real estate agency New York Habitat, to understand their sociodiscursive functioning. Our assumption is that our analysis on the functioning of the video tours can provide the teacher with an informed and systematic didactic transposition of the genre. Our theoretical framework was based on the model for text analysis ((MACHADO; BRONCKART, 2009) and on the model for image analysis (AUMONT, 1995; VERGUEIRO, 2007). The results showed that: 1) the production context of the video tours indicates that the company's approach is innovative and unique, with commercial interests focused on international tourism; 2) the internal text architecture consists of interactive and theoretical discourse, descriptive and argumentative sequences. 3) the textualization mechanisms used are temporal and spatial organizers, anaphora and cataphora; 4) the enunciative mechanisms used are: voice of the character-narrator who takes the voice of the company; voice of the character-narrator addressed to web-tourists; social voices; 5) the camera shots used in video are American and long shots; and the angle views are high and eye-level.

**KEYWORDS:** video tour genre; sociodiscursive functioning; digital context; English classes.

---

\* Mestre em Letras-Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Curso Letras-Inglês e suas Literaturas da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/PR).

\*\* Mestranda em Tecnologia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

## 1. Introdução

Este artigo concentra-se no estudo de gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital para o ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira, com objetivo de compreender a linguagem de vídeos de viagem (*video tours*<sup>1</sup>), publicados pelo setor de turismo, em ambiente digital. Em virtude da expansão do comércio eletrônico<sup>2</sup> (*e-commerce*), a indústria do turismo eletrônico (*e-tourism*) surge como um novo segmento de mercado e que, acentuadamente, vem informatizando seu modelo de negócios<sup>3</sup> para a comercialização de seus produtos no espaço virtual (CHOI; WHINSTON, 2000; AFUAH; TUCCI, 2001; KAUFFMAN; WALDEN, 2001; LUCIANO; FREITAS, 2003; ANJOS; LIMBERGER, 2012). Com o crescimento do setor de viagens na atualidade<sup>4</sup>, esse comércio volta-se para a otimização de seus canais de comunicação por meio de ferramentas, tais como *homepages, blog, facebook, twitter, YouTube*. Segundo Hays et al. (2012), os negócios na área do turismo têm acentuadamente incorporado recursos oferecidos pelas tecnologias digitais<sup>5</sup>, adotando as mídias sociais para interação *on-line* com o turista em potencial. Dentre os modelos de inovação implantados pelo *marketing* digital do ramo turístico, ressaltamos a produção de vídeos de viagem.

Nas últimas décadas, a linguagem do vídeo absorveu as mudanças das novas tecnologias de informação, tornando o vídeo um recurso de linguagem amplamente utilizado nas mídias sociais para representar imagens, sons, formas de expressão e de interação (DUBOIS, 2004; OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2011). Logo, percebe-se a necessidade de incorporar vídeos e suas linguagens como objetos de ensino/aprendizagem na escola. Alguns

---

<sup>1</sup> Adotamos o termo *video tours* para se referir aos vídeos de viagem digitais, mantendo o termo utilizado pela empresa *New York Habitat*. Disponível em: <http://www.nyhabitat.com/blog/category/new-york-habitat-news-tips/website-tips>. Acesso: 25 mar.2017.

<sup>2</sup> “No Brasil, 48 milhões de consumidores fizeram pelo menos uma compra virtual em 2016, representando, assim, um aumento de 22%, se comparado a 2015” (WEBSHOPPERS, 35ª ed. 2017, p. 12, [www.ebit.com.br/webshoppers](http://www.ebit.com.br/webshoppers)).

<sup>3</sup> Modelo de negócios é o primeiro determinante da performance de uma empresa, o método pelo qual cada empresa constrói e usa seus recursos para oferecer a seus clientes um valor melhor que seus competidores, e assim alcançar sustentabilidade a longo prazo (AFUAH; TUCCI, 2001 apud LUCIANO; FREITAS, 2003).

<sup>4</sup> “De acordo com a Organização Mundial do Turismo, o turismo internacional em 2015 aumentou 4.6% em relação ao ano anterior. Cerca de 1,186 de turistas viajaram pelo mundo em 2015, 52 milhões a mais do que em 2014” (tradução nossa). Disponível em: <http://www.mkt.unwto.org>. Acesso: 12 mar. 2017.

<sup>5</sup> Utilizamos, neste estudo, vários termos equivalentes para nomear o fenômeno das tecnologias digitais, entre estes: canais digitais, suporte eletrônico, espaço digital, mídias digitais, mídia eletrônica e novas tecnologias.

fatores que corroboram para tal adesão: 1) em função dos avanços da tecnologia, vídeos<sup>6</sup> já estão inseridos no cotidiano extraclasse dos alunos, por meio de redes sociais, fator relevante para sua transposição para o contexto escolar e 2) uma vez que são exemplares de materiais autênticos<sup>7</sup>, que circulam em contextos do mundo real, vídeos podem possibilitar aos aprendizes de inglês a exposição à atividades de linguagem sociointeracionais reais. Assim, pela potencialização do vídeo como mediador nas práticas sociais contemporâneas, tomamos, para nossa investigação, esse artefato a partir da noção de gênero textual como fenômeno sociohistórico. Na abordagem de gêneros, faz-se relevante analisar como novas práticas de linguagem inseridas nos canais de interação *on-line* são produzidas, em que condições elas se desenvolvem e que sentidos delas emergem. Como observa Erickson (1997, p. 4 apud MARCUSCHI, 2008, p. 198), “a interação *on-line* tem o potencial de acelerar enormemente a evolução dos gêneros”. Isso, portanto, implica para o ensino formal a responsabilidade de trabalhar com a descrição e análise de textos orais e escritos que são transpostos e/ou produzidos para ambiente *on-line* (MARCUSCHI, 2002, 2004, 2008).

Em face ao exposto, abordamos, neste estudo, gêneros em suporte digital, em particular, os vídeos de viagem (*video tours*) de Nova Iorque<sup>8</sup>, divulgados pela *homepage*<sup>9</sup>, da agência imobiliária *New York Habitat*. Essa empresa americana traz uma singularidade em sua proposta comercial de locação de imóveis. Diferentemente de imobiliárias tradicionais, que atuam com venda e locação de imóveis para domiciliados ou residentes fixos, a *New York Habitat* tem seu foco, essencialmente, no turismo internacional, com locação de apartamentos residenciais a curto ou médio prazo para os destinos turísticos de Nova Iorque, Paris, Londres, Sul da França. Uma das estratégias de *marketing* digital adotada pela empresa é a produção de *video tours* para

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.emarketer.com/Article/Teens-Brazil-Take-Digital-Video-Go/1013568>. Acesso em: 05 Mar. 2017.

<sup>7</sup> “O paradigma de autenticidade que adotamos no presente artigo depende de uma série de fatores interligados, tais quais: (a) a utilização de materiais autênticos (escritos ou falados), preferencialmente materiais produzidos por nativos da língua-alvo; (b) seleção desses materiais a partir de uma avaliação diagnóstica das necessidades de aprendizagem e os interesses do público-alvo; (c) o grau de autenticidade não somente a linguagem genuína do material, mas a interação do interlocutor com o material, sua percepção do material como sendo semelhante a atividades do mundo real que são relevantes para sua aprendizagem; (d) as tarefas autênticas, da mesma forma, devem ser semelhantes a atividades comunicativas da vida real do público-alvo, devem envolver trabalho colaborativo para sua realização e o máximo possível de lacunas genuínas de informação e imprevisibilidade, que são características da comunicação natural” (SCHUBERT, 2010, p. 21).

<sup>8</sup> *Video tours* analisados nesta pesquisa: *Flatiron District* – Parte 1 e 2; *Meatpacking District* – Parte 1 e 2; *Times Square* e *Central Park*.

<sup>9</sup> *Real State Agency New York Habitat: Blog* da empresa: <http://www.nyhabitat.com/blog/category/new-york/new-york-travel-guide/new-york-videos/> e *homepage* <http://www.nyhabitat.com/e-doc/company-profile-english.pd>. Acesso: 08 mar. 2017.



atuar de forma assertiva junto ao cliente *on-line*. Diante disso, interessa-nos compreender como a agência locatária, por meio de seus vídeos promocionais de viagem para Nova Iorque, comunica e interage com seus consumidores *on-line*, para vender seus serviços de acomodação na metrópole nova-iorquina. Para tanto, investigamos um conjunto de textos de seis exemplares de *video tours*, produzidos pela imobiliária, objetivando: 1) verificar as características das condições de produção do contexto físico e sócio-subjetivo dos vídeos; 2) analisar a arquitetura interna textual, que envolve o plano global dos textos, tipos de discursos e os tipos de sequências; 3) focalizar os mecanismos de textualização (coesão, coesão nominal e verbal) e os mecanismos enunciativos (vozes) e 4) examinar os planos e ângulos de visão empregados.

Nossa fundamentação baseia-se no modelo de análise textual (MACHADO; BRONCKART, 2009) e nos planos e ângulos de visão (AUMONT, 1995; VERGUEIRO, 2007). Para cumprir nossos objetivos, organizamos o trabalho em quatro seções: pressupostos teóricos, metodologia, análise e considerações finais.

## 2. Pressupostos teóricos

### 2.1 Modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Esta pesquisa apoia-se nos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que defende a tese de que, por sermos sujeitos sociais, estamos permanentemente em contato com uma imensa gama de pré-construídos, textos orais e escritos histórica e socialmente disponíveis nas atividades humanas, que servem de instrumentos para nosso desenvolvimento sociocognitivo. A teoria explica que os textos ou as práticas de linguagem localizadas, produzidas historicamente, em função das necessidades geradas pelas atividades humanas no espaço-tempo, geram modos de agir e de comunicar, que se estabilizam relativamente no interior de formações sociais, estruturando os denominados gêneros de texto. Nas palavras de Bronckart (2006, p. 143), “os gêneros de textos são produtos de escolhas que envolvem a seleção de mecanismos estruturantes, de operações cognitivas e de modalidades de realização linguística de textos que se encontram momentaneamente estabilizados pelo uso”.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), o gênero funciona como instrumento<sup>10</sup> para agir na linguagem<sup>11</sup> (ações de linguagem em práticas sociais), mas também funciona como um

---

<sup>10</sup> Rabardel (1995; 1999).

<sup>11</sup> Conforme teoria do agir comunicativo, Habermas (1999).

instrumento a aprender. Quando o gênero adquire a função de objeto para ensino-aprendizagem, esse deve passar pelo processo de descrição e análise, o que demanda uma análise minuciosa de grupos familiares de textos, que são organizados, conforme suas propriedades formais comuns.

Para a construção de um objeto descritivo e operacional, devemos examinar o funcionamento sociodiscursivo dos textos, conforme modelo de análise, proposto por Machado; Bronckart (2009). O modelo, descendente, parte da compreensão macro do texto para a análise micro da arquitetura textual, dividida em três níveis: organizacional, de textualização e enunciativo. O entendimento das características da situação macro de produção do texto exige um conjunto de conhecimentos sobre os mundos físico e sociosubjetivo<sup>12</sup> nos quais os textos são produzidos. Na materialidade do texto, plano físico, o texto "resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo" (BRONCKART, 2003, p. 93). Essa categoria de análise trata dos parâmetros exteriores ao texto em que o produtor se encontra, cujos elementos caracterizadores dessa situação de interação são: o emissor e receptor, local de produção, suporte de distribuição e finalidade do texto. Por outro lado, no plano sociosubjetivo do texto, focaliza-se as "representações sociais sobre os mundos formais, tais como um agente as interiorizou" (HABERMAS, 1999, p. 91). Os parâmetros sociosubjetivos revelam como o agente-produtor do texto representa internamente seu mundo externo, suas ações de linguagem, a imagem que faz de si e dos outros e, como essa percepção influencia a produção de seu texto. Busca-se, nesse plano, entender sua posição social; o papel social do destinatário; objetivo social do texto bem como contexto social de produção/circulação do texto. Logo, a análise da situação de produção física e sociosubjetiva do texto serve para entender como as representações de mundo externo e interno que o enunciador elabora, influenciam a produção de seu texto (BRONCKART, 1999, 2003, 2006).

Na continuidade, a análise é realizada em nível micro da organização textual. Examina-se o plano global do texto para entender o modo como o agente-produtor projeta e organiza suas marcas de individualidade ao tratar do tema a ser abordado. De acordo com Bronckart (1999, p. 248), "o plano geral de um texto é descrito, não com base em uma análise detalhada dos tipos de discurso e das diversas formas de planificação que ele combina, mas na forma de um resumo do conteúdo temático". Estudam-se também tipos de discurso e sequências textuais

---

<sup>12</sup> Habermas (1999).

para compreender as escolhas que o enuncificador mobiliza para estabelecer sentidos e construir a estrutura linguística do texto.

Bronckart (1999, 2003, 2006) inspira-se na teoria dos mundos representados<sup>13</sup> para estabelecer a diferenciação entre os tipos de discurso. Para o autor, os tipos de discurso são definidos com base em mundos discursivos que determinam o agir<sup>14</sup> na linguagem. Cristóvão (2001, p. 62) salienta que “a identificação das operações que constituem esses mundos é possível por meio de análise das formas linguísticas típicas de cada mundo construído e que variam de acordo com a língua que veicula o texto”. São propostos os seguintes tipos de discurso<sup>15</sup>: discursos da ordem do expor implicado ou autônomo (interativo e teórico) e discursos da ordem do narrar implicado ou autônomo (relato interativo e narração). O discurso da ordem do expor implicado é o discurso interativo, pois apresenta referências explícitas de agentividade em relação à situação de interação. Já o discurso da ordem do expor autônomo é o discurso teórico, quando revela uma disjunção à situação de comunicação. Em outros termos, no discurso interativo e no teórico enquadram-se as representações de mundo descritas em conteúdos que tratam de fatos presentes, em que se ressalta o posicionamento aproximado ou distante do agente-produtor em relação às condições de produção do texto. O discurso da ordem do narrar implicado é o relato interativo, que sugere uma relação de comprometimento à situação de comunicação, sendo que as representações mobilizadas como conteúdo referem-se a fatos passados ou históricos. Enquanto o discurso da ordem do narrar autônomo é a narração, que indica uma relação de ruptura do agente-produtor com a situação de comunicação (BRONCKART, 1999, 2003, 2006).

Ainda na esfera organizacional, analisam-se os tipos de sequências<sup>16</sup> de texto que se estruturam linguisticamente em cinco categorias: sequência narrativa, composta de uma situação inicial (início), uma transformação (meio) e uma situação final (fim); sequência descritiva, constituída por fases de ancoragem, aspectualização e relacionamento; sequência argumentativa, que apresenta as fases de premissas, argumentos/contra-argumentos e conclusão; sequência explicativa, formada pelas fases de constatação inicial, problematização, resolução e de conclusão-avaliação; e, por fim, a sequência dialogal, que compõe das fases de abertura, transacional e de encerramento (BRONCKART, 1999, 2003, 2006).

---

<sup>13</sup> Habermas (1999).

<sup>14</sup> Conforme Teoria do Agir Comunicativo, Habermas (1999).

<sup>15</sup> Para um aprofundamento teórico sobre os tipos de discurso, ver Bronckart (1999).

<sup>16</sup> Para uma descrição completa dos tipos de sequência (BRONCKART, 1999).

Por sua vez, a análise do nível de textualização permite entender como o agente-produtor estabelece as articulações da progressão temática do texto por meio de mecanismos de conexão, de coesão nominal e verbal. Os mecanismos de conexão evidenciam os níveis de organização de um texto, assumindo ora a função de segmentação, ora de articulação, entre as fases de uma sequência por meio de advérbios e conjunções. Os mecanismos de coesão nominal possibilitam a introdução ou retomada de argumentos ou informações na sequência do texto, com o auxílio de anáforas pronominais e nominais. O terceiro dos mecanismos, coesão verbal, “contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 2003, p. 273). Eles garantem a coerência temática do texto que se realiza pela seleção de verbos e de tempos verbais (BRONCKART, 1999, 2003, 2006).

Em nível enunciativo (vozes e modalizações<sup>17</sup>), examinam-se as diferentes vozes do texto, que, segundo Bronckart (1999, p. 327), são “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. São assim categorizadas: a voz do autor (que provém do agente-produtor do texto, que assume a responsabilidade do conteúdo enunciado), as vozes sociais (são as vozes dos outros que o enunciante se apropria para validar seus posicionamentos acerca da temática do texto) e as vozes de personagens (enunciantes implicados diretamente ou indiretamente nos acontecimentos do texto) (BRONCKART, 1999, 2003, 2006).

## 2.2 Vídeo

Sarzi-Ribeiro (2012) explica que o termo vídeo origina-se do latim *video*: eu vejo e *videre*: ver. Segundo a autora (2012, p.107), “as mensagens produzidas com vídeo implicam na ação do sujeito do ato de ver ao mesmo tempo em que acontece o decurso do ato em si na medida em que ver algo é um ato que se faz ao vivo, no aqui e agora”. A autora supracitada explica que o vídeo origina-se historicamente num processo de interface entre o cinema e a imagem infográfica. Portanto, herdou do cinema algumas características da linguagem cinematográfica no que concerne ao enquadramento que “representa a forma como uma determinada imagem foi representada, limitada na altura e largura, da mesma forma como ocorre na pintura, na fotografia e no cinema” (RAMA et al, 2004, p. 40). O enquadramento

---

<sup>17</sup> Em virtude de limitação de espaço, modalizações não foram abordadas nos mecanismos de responsabilidade enunciativa neste estudo.

constitui-se de escolhas de planos e ângulos de visão que permitem criar uma sequência contínua no desenvolvimento dos acontecimentos, dando movimento ao vídeo. O enquadramento também determina a ênfase que se deseja atribuir aos elementos imagem e/ou narrador. Para Aumont (1995), a tipologia que aborda os planos de câmera, utilizada pela indústria cinematográfica, é dividida em cinco planos, sendo estes: de conjunto, médio, americano, de detalhe e primeiro plano. Distintamente, os dois primeiros planos são mais afastados, gerando uma ilusão de profundidade para o espectador. O plano de conjunto enquadra na totalidade um cenário, paisagem ou personagens. Sua função é de contextualizar o local onde ocorrerá a cena e de apresentar as personagens participantes da cena. O plano médio apresenta parte de um ambiente, em geral, com uma ou duas personagens em quadro, de corpo inteiro. Essencialmente, esses planos de câmera são empregados para ambientação e descrição de ações. No pólo oposto dessa distinção, encontram-se dois planos de câmera mais próximos, utilizados para proporcionar uma maior ilusão de proximidade. O plano de detalhe enquadra e destaca objetos, partes do corpo, detalhes do rosto, com seu foco integralmente direcionado para um detalhe. O primeiro plano (*close-up*) é mais fechado. Nesse, o enquadramento acontece em uma única personagem, focalizando-se somente em sua face. Ambos são planos expressivos, de maior intimidade com a personagem. Em posição intermediária entre os dois tipos de planos descritos, temos o plano americano em que os elementos são situados centralmente na tela. Exibe as personagens dos joelhos para cima, sendo caracterizado como um plano de ação e de expressão das personagens (RIBEIRO, 2008; AUMONT, 1995).

Os ângulos de visão, por sua vez, auxiliam na dinamização das cenas, revelando como o autor as projeta para o espectador. Vergueiro (2007) classifica três tipos de ângulos: médio, superior e inferior. O ângulo de visão médio é o mais comumente utilizado, em que as ações são colocadas à altura dos olhos do leitor com o objetivo de detalhar a ação e de intensificar a dramaticidade do roteiro. O ângulo de visão superior (*plongé* ou picado) é o direcionamento de cena de cima para baixo, sendo utilizado para promover suspense ou tensão. O ângulo de visão inferior (*contre-plongé* ou contra-picado) faz com que o espectador visualize a ação de baixo para cima. Esse recurso serve para dar a impressão de superioridade à figura retratada (VERGUEIRO, 2007).

É importante ressaltar que, na contemporaneidade, o vídeo, aliado às novas tecnologias eletrônicas, passa a ser visto como uma tendência de representação imagética e sonora. O desenvolvimento de artefatos digitais, como celulares, *websites* de compartilhamento de vídeo,

câmeras fotográficas e filmadoras digitais, tem permitido um alto grau de manipulação, composição e distribuição de recursos sonoros e visuais, alterando áreas da produção cultural, comercial e educacional, dentre outras. A facilidade em produzir sonorização e imagens potencializa a popularização do vídeo, tornando a linguagem audiovisual cada vez mais pervasiva<sup>18</sup> (SILVEIRINHA, 1979). Outro aspecto a ser pontuado sobre a identidade videográfica é seu hibridismo. O vídeo é essencialmente híbrido, por constituir-se de uma fusão de diversas manifestações artísticas (pintura, fotografia, cinema, teatro). Desse modo, essa característica do vídeo permite absorver a dinamicidade da tecnologia e instituir-se, junto às novas tecnologias, como um recurso múltiplo de representação e manipulação de imagens e sons (DUBOIS, 2004; OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, 2011).

### 3. Metodologia

Conforme já exposto, para entender o funcionamento sociodiscursivo do gênero em foco, selecionamos seis exemplares de *video tours* sobre Nova Iorque, produzidos pela agência imobiliária *New York Habitat*, intitulados *Flatiron District – Part 1* (4 minutos e 44 segundos); *Flatiron District – Part 2* (5 minutos e 20 segundos); *The Meatpacking District – Part 1* (de 5 minutos e 11 segundos); *The Meatpacking District – Part 2* (4 minutos e 57 segundos); *Times Square*, (5 minutos e 50 segundos) e *Central Park- Part 1* (4 minutos e quarenta segundos). Nos vídeos, um porta-voz da agência apresenta, em passeios a pé, pontos turísticos da capital nova-iorquina. Adotamos o modelo de análise de textos (MACHADO; BRONCKART, 2009), já apresentado na fundamentação teórica, para examinar: 1) os parâmetros macro e micro do contexto de produção; 2) os três níveis organizacionais - plano global, tipos de discurso e de sequências; 3) o nível de textualização - elementos de conexão e de coesão nominal e verbal; 4) o nível enunciativo - posicionamento enunciativo e 4) as imagens dos *video tours* - planos e ângulos de visão (AUMONT, 1995; VERGUEIRO, 2007).

### 4. Análises dos *video tours*

#### 4.1 Parâmetros do mundo físico e social do contexto de produção

Cabe ressaltar que o ISD define o contexto de produção de textos como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”

---

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.midiatismo.com.br/video-online-a-tendencia-da-decada>. Acesso em: 08 mar. 2017.

(BRONCKART, 2006, p. 93). Nesse sentido, quando examinamos as condições de produção, buscamos compreender como o agente-produtor representa seu mundo físico, social, histórico e subjetivo por meio de seu objeto de enunciação (texto). O estudo do texto passa a ser fundamentado no sociohistórico, avançando para além das descrições estruturais. Com base nessa perspectiva, apresentamos, logo abaixo, a análise do contexto de produção dos *video tours*.

A agência imobiliária, responsável pela produção de *video tours*, denomina-se *New York Habitat*<sup>19</sup>, e atua na locação de imóveis para os seguintes destinos turísticos: Nova Iorque, Paris, Sul da França e Londres. No que concerne ao seu contexto físico, podemos verificar que a sede encontra-se em Nova Iorque, localizada no endereço 307 *Seventh Avenue*, e foi estabelecida em 1989, sob os auspícios do fundador e presidente Marie-Reine Jezequel.

A *homepage* da *New York Habitat* apresenta informações sobre a empresa e traz *links* para os serviços de locação de imóveis oferecidos para Nova Iorque, Paris, Londres, Sul da França. A *homepage*, obviamente, tem finalidade comercial. Busca vender seus produtos turísticos, que podem ser adquiridos por consumidores em geral, de todas as classes economicamente ativas em todos os continentes, visto que oferece serviços em Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, Sueco, Italiano e Russo. A *homepage* oferece informações completas de estadia e lazer, destacando-se pela publicação de vídeos para agregar melhor compreensão ao conteúdo visual da página. A empresa também divulga seus serviços nas seguintes mídias sociais<sup>20</sup>: *Facebook*, *Twitter*, canal no *YouTube* e *Foursquare*.

Em relação ao conteúdo sociosubjetivo, destacamos que a denominação *New York Habitat* representa um grupo empresarial. Dessa forma, a promoção da *homepage* ou as informações fornecidas não são individualizadas, não constando assinatura da página, quer seja de *web designer* responsável pelo gerenciamento da produção visual, quer seja de autor/emissor da produção textual da página. À vista disso, ressaltamos a relevância social da *New York Habitat* no cenário do turismo internacional, já que é considerada como um conglomerado de difusão de serviços de longo alcance na área turística, com escritórios associados em Londres, Paris e sul da França.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.nyhabitat.com/>>. Acesso: 08 mar. 2017.

<sup>20</sup> Disponível em: <<https://www.facebook.com/newyorkhabitat>; <https://twitter.com/newyorkhabitat>; <https://www.youtube.com/newyorkhabitat>; <https://www.foursquare.com/newyorkhabitat>>. Acesso: 20 mar. 2017.



De acordo com informações na página, a empresa surgiu dada a necessidade de oferecer opções para viajantes, que desejavam acomodações mais pessoais do que as previstas em hotéis. Assim, a *New York Habitat* projetou uma maneira de proporcionar a sensação de como é viver de forma independente, em Nova Iorque, Paris, sul da França ou Londres, por organizar estadias, com comodidade, em apartamentos ou casas. Sua abordagem, portanto, é inovadora e única, com interesses voltados, essencialmente, para o turismo internacional. Desde sua criação, a agência expandiu e, atualmente, serve uma vasta clientela. De acordo com a *homepage*,<sup>21</sup> 350 mil visitantes acessam a página mensalmente e cerca de 7.200 imóveis são disponibilizados aos turistas anualmente.

Uma das estratégias de *marketing*, utilizadas pela empresa, inserida no mercado digital, é a produção de vídeos de viagem para os destinos de Nova Iorque, Paris, Londres, Sul da França. Os *video tours*<sup>22</sup> são produzidos pela *New York Habitat* e publicados em sua página, bem como em suas redes sociais. Têm duração de quatro a cinco minutos, e apresentam configuração elaborada em que um profissional<sup>23</sup>, porta-voz da agência, explora os roteiros de viagem, para promover o turismo de compra e cultural. Relativamente à configuração dos *video tours*, podemos ressaltar dois aspectos: imagens coloridas de ótima resolução, luminosidade e elementos sonoros com intensidade adequada. Os vídeos apresentam sons diegéticos e não-diegéticos. No que se refere aos sons diegéticos, podemos evidenciar os sons do cotidiano urbano. Quanto aos sons não-diegéticos, salientamos a voz do narrador, música de fundo e efeitos sonoros. Observamos que os usos de diferentes semioses (sons, imagens, gestos, música) complementam a linguagem oral que, nesse caso, objetivam manter a atenção do potencial consumidor, ao longo da exposição, para convencê-lo a adquirir a hospedagem oferecida pela imobiliária. Quanto ao público-alvo dos *video tours*, assumimos que são, primordialmente, turistas; no entanto, entendemos que internautas em geral podem acessar esse conteúdo. Já exposto anteriormente, para este estudo, exploramos seis *video tours*, produzidos sobre a cidade conhecida como *The Big Apple*<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Dados retirados do endereço: <http://www.nyhabitat.com/about-us.html>. Acesso: 07 mar. 2017.

<sup>22</sup> *New York Travel Videos; Paris Travel Videos; London Travel Videos; South of France Travel Videos.*

<sup>23</sup> Utilizamos, neste estudo, vários termos equivalentes para nomear o apresentador dos vídeos, sendo estes: porta-voz da empresa, narrador, enunciador, representante da imobiliária, agente imobiliário.

<sup>24</sup> Para entender a denominação *The Big Apple*. Disponível em: <https://novayork.com/nova-york-big-apple>. Acesso: 02 mar. 2017.

#### 4.2 Nível organizacional: síntese e plano global, tipos de discurso e sequências

Para Adam (2008, p. 280), a operação organizacional de um texto é configurada pelo imbricamento de “proposições-enunciados, períodos, partes de um plano de texto e sequências” que sustentam sua produção e interpretação. Para descrever a configuração organizacional, optamos, especificamente, pelo vídeo *Central Park*<sup>25</sup> - Part 1, conforme segue:

O vídeo enfoca a descrição de lugares dentro do *Central Park*. A abertura do vídeo apresenta o nome da agência imobiliária - *New York Habitat* e o título do vídeo - *Central Park*, com um fundo musical no saxofone. Em seguida, a câmera projeta uma imagem macro do *Central Park*, com seus vastos gramados, movendo-se então para um plano micro de imagem, com um enquadre de cena, em um saxofonista anônimo, que realiza uma *performance* solo. Na sequência, informações sobre o parque, em narração *voice-over*, são apresentadas: volume anual de turistas, localização e dimensão. Após essa breve abertura, a câmera, em ângulo de visão médio, é direcionada para o porta-voz da empresa que inicia sua exposição. Ele cumprimenta informalmente, identifica-se como profissional da agência e convida o internauta a acompanhá-lo pelo *Central Park*. Durante o passeio, ele circula por entre lugares, algumas vezes descrevendo seus atrativos e outras vezes comentando sobre fatos históricos. As imagens, ao longo do passeio, são enquadradas, ora em uma perspectiva macro, ora em um ângulo de visão mais detalhado. Além da exposição sobre as referências turísticas, o representante da imobiliária também divulga os serviços de locação de imóveis, oferecidos pela *New York Habitat*. Faz uma breve descrição do interior de apartamentos para alugar, situados na região próxima ao *Central Park* e convida seu destinatário para conhecer as opções de serviço, na *homepage*, da imobiliária. Finalizado o passeio pelo parque, o apresentador solicita ao seu turista em potencial, sugestões de lugares de interesse, para futura produção e divulgação de novos vídeos. Encerra sua fala, reforçando o convite para visitar a *homepage* da empresa e, assim, conhecer os serviços de acomodação mais detalhadamente. Por fim, repete seu nome completo, o nome da empresa e faz agradecimentos finais. Ilustramos na tabela abaixo a segmentação do vídeo *Central Park - Part 1*:

---

<sup>25</sup> Optamos por esse vídeo por questão de espaço no artigo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=220slrfOxoM>>. Acesso: 10 fev. 2017. Informamos que o texto escolhido resume apropriadamente nossos resultados.

Quadro 01 – Plano Global do vídeo *Central Park - Part 1*.

<b>Imagens por onde o apresentador circula</b>	<b>Falas do Apresentador</b>
Lugares do <i>Central Park</i>	Apresentação do nome da empresa, Identificação profissional e cumprimento do apresentador.
Lugares do <i>Central Park</i>	Objetivo do vídeo – Convite para passear pelo parque.
<i>Central Park</i>	Apresentação do local, informação sobre o volume anual de turistas, localização e dimensão e do parque.
<i>The Central Park Zoo, The Delacorte Theater, The Central Park Carousel</i>	Apresentação de algumas imagens das atrações do parque, em narração <i>voice-over</i> .
<i>Bethesda Terrace</i>	Apresentação do <i>Bethesda Terrace</i> . Contextualização histórica sobre o local.
<i>Bethesda Terrace (Low Boat house e Boat House Restaurant )</i>	Localização do lugar dentro do parque, informação sobre atividades oferecidas para o visitante.
<i>Central Park Zoo</i>	Informações sobre a conservação do local e sobre as atividades que oferece aos visitantes.
<i>Children's zoo</i>	Informações sobre o local e sobre atividades oferecidas no zoológico para as crianças.
<i>New York Habitat</i> (imagens do interior de apartamentos mobiliados)	Divulgação de apartamentos, oferecidos pela agência imobiliária, para alugar ao redor do <i>Central Park</i> .
<i>Ice skating rink e o amusement park</i>	Descrição dos locais.
<i>The Pond</i>	Descrição das atrações do local.
<i>The Pond</i>	Fechamento do passeio (agradecimentos, solicitação ao internauta sobre sugestões de lugares de interesse).
<i>New York Habitat</i>	Solicitação para visitar a <i>homepage</i> da empresa para conhecer os serviços de acomodação. Repetição do nome do apresentador, da empresa e agradecimentos finais.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Sequencialmente, analisamos os tipos de discurso nos textos dos seis<sup>26</sup> *video tours* da *New York Habitat*. Esses apresentam marcas linguísticas que os inscrevem no mundo discursivo pertencente à ordem do EXPOR<sup>27</sup>. Observamos a ocorrência do discurso misto interativo-teórico, com uma predominância massiva do discurso interativo. A presença acentuada do

<sup>26</sup> Conforme já exposto, os *video tours* analisados foram: Flatiron District - Part 1; Flatiron District - Part 2; The Meatpacking District -Part 1; The Meatpacking District - Part 2; Times Square e Central Park- Part 1.

<sup>27</sup> Diz-se das ações de linguagem verbalizadas pelo agente-produtor que se encontram conjuntas à situação material de produção do texto.

discurso interativo sugere ser resultante do emprego das estratégias de aproximação e identificação da empresa para com o turista em potencial. O enunciador que promove a empresa aparenta procurar envolvimento interacional com seu cliente. Assim, parece instigar no destinatário o desejo de compra de um serviço de hospedagem diferenciada e também convencer seu cliente que poderá num futuro próximo estar passeando pelos lugares descritos. Dada as estratégias de convencimento apontadas, salientamos as seguintes ocorrências: 1) emprego de verbos no imperativo (*feel free*) que solicitam o envolvimento do outro, no caso, o cliente; 2) utilização de contrações de verbos auxiliares (p.ex. *we're gonna*), elementos característicos da fala cotidiana e de textos orais em inglês, que estabelecem uma relação de simetria conversacional entre os interlocutores; 3) emprego de pronome de 2ª pessoa (*you*) que remete ao visitante da *homepage*, que, embora sem contato direto com tal destinatário, convida-o ao envolvimento, buscando estabelecer uma relação de familiaridade e parceria; 4) escolha de pronome de primeira pessoa do plural (*we*) pelo enunciador, como um “nós” inclusivo e implicado (eu e tu), que confere um efeito de aproximação entre o porta-voz da empresa e a clientela (BARRETO; CORREA, 2013).

Adicionalmente, nas textualidades analisadas, encontramos os eixos de referência temporal e local em: *Today we're gonna; begin our tour here; our next stop today; We're just coming*, característicos do discurso interativo implicado. Esses eixos permitem estabelecer uma relação de simultaneidade entre o ato de enunciação e o momento de produção dos textos dos vídeos. O enunciador localiza seu dizer temporal e localmente no momento presente, descrevendo cenários, ao mesmo tempo que provoca a sensação de antecipação do que o destinatário poderá vivenciar num futuro próximo. As ocorrências de discurso interativo estão sinalizadas em itálico conforme podem ser vistas no quadro a seguir:

Quadro 02 – Ocorrências de Discurso Interativo.

<i>Video tours</i>	<b>Excertos</b>
Flatiron District - Part 1	<i>“Feel free to leave a comment below and share with us some of our favorite spots in the neighborhood.”</i>
Flatiron District - Part 2	<i>“I'm XXXX with New York Habitat. Thank you for watching our New York video tour and we hope to see you soon in the Flatiron District.”</i>
The Meatpacking District - Part 1	<i>“We'll begin our tour here at Gansevoort Street”</i>
The Meatpacking District - Part 2	<i>“In our first episode, we took you to some history of the Meatpacking District, including its transformation in the 90s,</i>

	with the arrival of high-end retailers. <i>We also took you to Chelsea Market and Pier 54.</i> ”
Central Park - Part 1	“ <i>Today we're gonna</i> get out of the city and in New York you don't have to go far.”
Times Square	“So, <i>we're on</i> Broadway. <i>We're just coming up</i> to 41st street and <i>our next stop today</i> will be Times Square.”

Fonte: elaborado pelas autoras.

Além do discurso interativo, encontramos o discurso teórico, embora com menor predominância. A presença do discurso teórico se caracteriza por um agir autônomo, ou seja, o texto narrado não apresenta marcas do agente-produtor do texto, nem tampouco referências ao espaço-tempo produção. As marcas que atestam o discurso teórico na textualidade dos *video tours* podem ser reconhecidas pelas seguintes recorrências: 1) pela presença acentuada de frases passivas que apagam a agentividade (quem produz) no texto, para deixar transparecer a objetividade e rigor das informações apresentadas pela empresa. Logo, essa impersonalidade destacada, reserva à empresa *New York Habitat*, a ideia de confiabilidade e credibilidade da narração dos fatos históricos que, por sua vez, busca evocar no cliente a segurança de informação validada historicamente. Podemos observar essa ocorrência em: *is roughly bounded; It's located; It's called; It is formed*; 2) pela inexistência de qualquer referência linguística ao espaço-tempo de produção do texto, em que o agente-produtor do texto estabelece uma relação disjunta e independente dos fatos descritos, atendendo aos parâmetros de uma ordem lógica e impessoal. Portanto, temos os seguintes empregos em: *The neighborhood is very busy on weekend; The most current preservation project is the High Line Park that begins (...); Central Park receives (...); Times Square is definitely the most famous intersection*. O quadro a seguir ilustra em itálico as ocorrências de discurso teórico:

Quadro 03 – Ocorrências de Discurso Teórico.

<b><i>Video tours</i></b>	<b>Excertos</b>
Flatiron District - Part 1	The Flatiron District <i>is roughly bounded</i> by 20th Street to the South, Sixth Avenue to the west, 26th Street to the north and Lexington Avenue to the east.
Flatiron District - Part 2	<i>The neighborhood is very busy on weekend</i> nights because all the best restaurants, clubs and bars are all within walking distance of each other.
The Meatpacking District - Part 1	<i>The most current preservation project is the High Line Park that begins</i> in the Meatpacking District and runs the length of Chelsea.
The Meatpacking District - Part 2	<i>It's located</i> between two other great neighborhoods, Chelsea to the north and the West Village to the south

Central Park - Part 1	<i>It's called Central Park. Central Park receives 25 million visitors a year.</i>
Times Square	<i>Times Square is definitely the most famous intersection all of New York City. It is formed by Broadway, 7th Avenue and 42th street, all come together in the heart of Manhattan.</i>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Em suma, como podemos observar pelos dois quadros acima, a opção do narrador pelo discurso predominantemente interativo e, em menor grau, o teórico, é para estabelecer o contexto físico e sociosubjetivo da empresa para o cliente. Nesse sentido, seu objetivo encontra-se em descrever pontos turísticos e, por meio de uma estratégia de engajamento interacional com o internauta, convencê-lo a viajar para os destinos para os quais a agência *New York Habitat* oferece serviços de hospedagem.

Discutidos os tipos de discurso, passamos a analisar os tipos de sequência que compõem a arquitetura textual dos *video tours*. Os textos apresentam a sequência descritiva por relatarem as características de um objeto em particular: pontos turísticos de Nova Iorque. Para a descrição, o enunciador recorre a determinadas operações: ancoragem, aspectualização e relacionamento. Utiliza a ancoragem para apresentar o objeto-tema de sua descrição e, podemos observar que, ao longo do texto, ele retorna ao tema-título para a retematização ou reorientação. Por meio da aspectualização, descreve seu objeto tematizado a partir de suas partes, qualidades e/ou propriedades. Na operação de relacionamento, o narrador estabelece relações, comparações entre os elementos descritos em seu texto e também situa o objeto tematizado espacial e temporalmente (OLIVEIRA, 2013). Portanto, para exemplificar a utilização da sequência descritiva, enfocamos o texto do exemplar<sup>28</sup> - *Video Tour of Flatiron District, part 1*, que assim segue:

A narração é iniciada por uma ancoragem em: *the first video tour in our two part series*, acompanhada de uma operação de aspectualização, *dedicated to the Flatiron District here in Manhattan, New York*. Em seguida, constatamos a seguinte retematização: *Here in the Flatiron District* que, por sua vez, foi fragmentada em dois subtemas: *this historic neighborhood* e *today a thriving retail district*. Sequencialmente, acontece uma reorientação para o tema inicial - edifício *Flatiron*, pela introdução de um operador argumentativo *but*, que funciona mais como

<sup>28</sup> Optamos por esse vídeo por questão de espaço no artigo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=220sIrfOxoM>. Acesso: 10 fev. 2017. Informamos que o texto escolhido resume apropriadamente nossos resultados.



um aditivo, já que busca somar argumentos em favor do mesmo tema, com a seguinte proposição: *But you might be wondering why it's called the Flatiron*. Dessa reorientação, surge uma operação de relacionamento por analogia em: *New Yorker's began referring to it as the Flatiron due to the triangular block it sits on, looking very much like an old-fashioned flat iron*. Novamente, a ancoragem do texto em *our tour* é retomada, seguida do tema *here on 5th Avenue*, que, por sua vez, resgata dois sub-temas já mencionados. Um deles menciona a questão histórica do bairro em: *it was known as Ladies Miles in the 1890 and later on The Toy District* e o outro trata da situação atual do bairro em: *Today it has gained its retail shopping identity as is now a New York City Historic District*. Na tabela a seguir, apresentamos a narrativa integral, com a ocorrência das três operações, sinalizadas por caixa alta e parênteses:

Quadro 04 – *Video Tour Flatiron District - Part 1*- Sequência Descritiva.

<b><i>Video tour Flatiron District - Part 1</i></b>
Hi, I'm XXXX <sup>29</sup> with New York Habitat. Welcome to the first video tour in our two part series (ANCORAGEM) dedicated to the Flatiron District (ASPECTUALIZAÇÃO), here in Manhattan, New York.
Here in the Flatiron District, you'll find this historic neighborhood (SUB-TEMA) is today a thriving retail district. (SUB-TEMA) But you might be wondering why it's called the Flatiron. (ASPECTUALIZAÇÃO)
To answer that question, head over to 17 Fifth Ave, where you'll find a beautiful and curious structure known as the Flatiron Building. This groundbreaking skyscraper was one of the tallest buildings in the city when it was completed in 1902. Once it was finished, New Yorker's began referring to it as the Flatiron due to the triangular block it sits on, looking very much like an old-fashioned flat iron. (RELACIONAMENTO)
The Flatiron District is roughly bounded by 20th Street to the South, Sixth Avenue to the west, 26th Street to the north and Lexington Avenue to the east. (ASPECTUALIZAÇÃO)
We'll begin our tour here on 5 <sup>th</sup> Avenue. (ANCORAGEM) This stretch of high-end retailers along Fifth Avenue drew in the most fashionable women of the late 1890s. (ASPECTUALIZAÇÃO)
In fact, prior to being known as the Flatiron District, it was known as "Ladies Miles" and later on "the Toy District" because of the Toy Center Building, located on 23 <sup>rd</sup> Street and Broadway. When the district started becoming more commercialized in the 1890's, residents started moving further uptown, selling their brownstones, like this one, to small businesses. (SUB-TEMA)
Today the Ladies Miles may not have the glamour and glitz it had in the past, but it has gained its retail shopping identity, as is now a New York City Historic District. (SUB-TEMA)
Come here to shop for clothes, home goods and small boutique items. (SUB-TEMA) Named for President James Madison, Madison Square was opened to the public in 1847 and was the focal point of one of Manhattan's most elite neighborhoods (SUB-TEMA).
If you'd like experience the Flatiron District (ANCORAGEM), like a true local, you should definitely rent a vacation rental or furnished apartment from New York Habitat (ASPECTUALIZAÇÃO). There's no better way to experience this city than to live in a real New York apartment.

<sup>29</sup> O nome do apresentador foi omitido no texto.



(ANCORAGEM)The heart of the Flatiron District is undoubtedly Madison Square Park. It's a great place to spend a day outdoors. (ASPECTUALIZAÇÃO)

This brownstone behind me at 28 East 20<sup>th</sup> Street was the home of Theodore Roosevelt. (SUB-TEMA) Theodore Roosevelt was the 26<sup>th</sup> President of the United States and was born here on October 27, 1858. His childhood home is open for tours during the week. Check out the official website for details. (SUB-TEMA)

Well, that's a wrap of the first episode of our town of the Flatiron District. (ANCORAGEM)

Feel free to leave a comment below and share with us some of our favorite spots in the neighborhood. And if you're coming to New York, be sure to visit our website at nyhabitat.com and book a vacation rental or furnished apartment with New York Habitat. You'll find furnished apartments all over Manhattan, Brooklyn and Queens.

I'm XXXX with New York Habitat. Thank you for watching our New York video tour and we hope to see you soon in the Big Apple!

Fonte: elaborado pelas autoras.

### 4.3 Nível de textualização: conexão, coesão nominal e verbal

Em relação aos mecanismos de conexão, verificamos a predominância de organizadores temporais e espaciais que tecem a construção linear dos textos, garantindo a temporalidade da narração. O apresentador empreende-se essencialmente em descrever possibilidades de atividades culturais e de entretenimento para os turistas. Para isso, ele marca temporal e espacialmente sua fala no momento presente, associando e aproximando sua narração ao momento de produção do vídeo, com o emprego dos advérbios *today, in the mean time, right here, where, behind*. Também, ele acresce às descrições dos pontos turísticos, algumas de suas particularidades históricas, num movimento de distanciamento dos fatos narrados, utilizando as expressões adverbiais *in the late 1850s, in the past*. Em resumo, utilizando-se de organizadores de tempo e espaço, o enunciador assegura a ordenação linear das informações apresentadas. Exemplificamos o emprego de organizadores temporais e espaciais nos excertos de textos, conforme segue:

Quadro 05 – Organizadores Temporais e Espaciais.

Excertos	Video tours
<p><i>Today</i> we're gonna get out of the city (...)</p> <p><i>When</i> the park was designed <i>in the late 1850s</i> (...)</p> <p><i>In the mean time</i>, if we've missed any of your favorite places (...)</p> <p>One of my favorite places in Central Park is <i>right here</i> in the southeast corner.</p>	Central Park - Part 1
<p><i>Head over to 17 Fifth Ave</i> where you'll find a beautiful and curious structure (...)</p> <p><i>Once</i> it was finished, New Yorker's began referring to it as the Flatiron.</p> <p><i>Today</i> the Ladies Miles may not have the glamour (...) it had <i>in the past</i>, but it has gained its retail shopping identity as is <i>now</i> a New York City Historic District (...)</p>	Flatiron District - Part 1

This brownstone <i>behind me at 28 East 20th Street</i> was the home of Theodore Roosevelt.	
For a truly unique dining experience, <i>here</i> are a couple hotspots: the Italian mega-market “Eataly” is (...). <i>Inside</i> there are separate restaurants devoted to (...).	Flatiron District - Part 2
You will find a mix of the beautiful and functional <i>in the old</i> Meatpacking District, <i>located on the west side</i> of the borough of Manhattan. The Meatpacking District is roughly bordered by West 14th Street <i>to the north</i> , Gansevoort Street <i>to the south</i> , the Hudson River <i>to the west</i> and Hudson street <i>to the east</i> .	The Meatpacking District - Part 1
Cooking at home is a great option to have <i>when in New York</i> but you’ll also want to go out in the Meatpacking District (...)	The Meatpacking District - Part 2
Broadway <i>runs diagonally the length of</i> Manhattan, <i>from the southern tip</i> called Bowling Green <i>to the northern tip</i> of the island and even on <i>into</i> the Bronx.	Times Square

Fonte: elaborado pelas autoras.

Além dos elementos de conexão, a coesão nominal sinaliza as “relações de dependência ou/e descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos às estruturas de frase” (BRONCKART, 2003, p. 263). Apontamos para os processos de referenciação anafórico e catafórico que contribuem para a construção textual das informações enunciadas. Podemos observar que a referenciação anafórica (como inclusão de uma nova informação, retomada e reativação de informação) desempenha papel indispensável para os propósitos do narrador em valorizar os locais descritos. Assim, a densidade nominal e a sequencialização sustentam a continuidade semântica das informações narradas, que ocorrem a partir de processos, tais como, reiteração em: *that skating rink*; substituição em: *the Big Apple* e associação em: *the American Jewish History Museum*. Trazemos para exemplificação, segmentos de cinco<sup>30</sup> *video tours*, com a referenciação anafórica, representada por itálico. Assim segue:

Quadro 06 – Referenciação Anafórica.

Excertos	<i>Video tours</i>
You're probably familiar with the world famous ice skating rink here in Central Park, but one of the best kept secrets here in the Summertime is <i>that skating rink</i> turns into a little amusement park.	Central Park – Part 1

<sup>30</sup> Optamos por cinco vídeos por questão de espaço no artigo.

The Flatiron District is home to many museums and historical sites, such as: <i>the American Jewish History Museum</i> at 15 West 16 th Street, the Robert R. Livingstone's <i>Masonic Museum</i> and Library at 71 W 23 rd St. and even the <i>Museum of Sex</i> at 233 Fifth Ave.	Flatiron District – Part 2
Thank you for joining us in this video tour here in New York City and we hope to see you soon in <i>the Big Apple!</i>	The Meatpacking District - Part 1
The neighborhood is very busy on weekend nights because all the best restaurants, clubs and bars are all within walking distance of each other. You'll be sure to have a great time <i>in this high style neighborhood.</i>	The Meatpacking District - Part 2
Times Square is known all over the world for <i>its bright neon lights, its digital advertisements</i> on building walls, for <i>its many stores</i> opened day and night and of course <i>its theaters and restaurants.</i>	Times Square

Fonte: elaborado pelas autoras.

Outro aspecto da coesão nominal observado nos textos são as cadeias referenciais catafóricas. São utilizadas pelo narrador para predicar informações que remetem a elementos posteriores aos sintagmas nominais nos textos (a elipse), como em: *This brownstone, the well-known newspaper.* Elas garantem a compreensão e precisão das informações repassadas para os turistas e, assim, asseguram credibilidade para o narrador e para sua empresa. Abaixo, no quadro 07, trazemos, em itálico, exemplos de cadeias catafóricas encontradas:

Quadro 07 – Cadeia Referencial Catafórica.

Excertos	<i>Video tours</i>
Today we're gonna get out of <i>the city</i> and in New York you don't have to go far. In fact there's <i>an 843 acre oasis</i> right in the middle of town, waiting for you to discover. It's called Central Park.	Central Park - Part 1
<i>This brownstone</i> behind me at 28 East 20th Street was the home of Theodore Roosevelt.	Flatiron District - Part 1
It's located between <i>two other great neighborhoods</i> , Chelsea to the north and the West Village to the south.	The Meatpacking District - Part 1
It was named Times Square in 1904 after <i>the well-known newspaper.</i> The New York Times set up shop right here on forty second street.	Times Square

Fonte: elaborado pelas autoras.

Partimos para a próxima fase que contempla os mecanismos de coesão verbal, recorrentes nos textos dos *video tours*. Associamos a análise dos elementos da coesão verbal aos tipos de discursos predominantes - discurso interativo implicado e teórico (já discutidos na seção 4.2). Considerando que o discurso interativo implicado é utilizado para marcar a

agentividade do narrador nos textos, então a coesão verbal acontece predominantemente com o emprego do tempo presente, marcado pela simultaneidade entre o momento de produção do vídeo e a apresentação do enunciador, em segmentos, tais como: *I don't know if you can see but just behind me, on top of that building there is a (...); So, we're on Broadway. We're just coming up to 41 street (...); If we've missed any of your favorite places, make sure you leave'em (...).*

Também há emprego considerável de verbos no modo imperativo, em que o narrador fala diretamente para seu interlocutor turista, ora para fazer sugestão em: *Come and check out this famous musical restaurant*, ora para oferecer orientação em: *If you're in the Meatpacking District in the summer, make sure you check out the online schedule for early events*. Ainda, apontamos a ocorrência, embora limitada, do modal *can*, utilizado pelo narrador para expressar recomendação ou sugestão para os turistas, no fragmento: *You can save a lot of money because vacation rentals (...).*

O discurso teórico, por sua vez, embora em menor regularidade, revela um posicionamento de autonomia e disjunção do apresentador em relação ao que narra, identificado pelas marcas verbais no tempo presente em: *It contains several lakes and ponds (...); Central Park is bordered on the north (...)* e marcas verbais no tempo passado, tais como: *Madison Square was opened to (...)* e *When the district started becoming (...)*. O quadro abaixo ilustra mais elementos que estabelecem a coesão verbal:

Quadro 08 – Coesão Verbal.

Excertos	Tempo verbal	Video tours
<i>It contains several lakes and ponds (...)</i> <i>Central Park is bordered on the north (...)</i> <i>If we've missed any of your favorite places, make sure you leave'em (...)</i>	Presente	Central Park - Part 1
<i>When the park was designed in the late (...)</i> <i>The Central Park Zoo was bit of a sad state.</i>	Passado	
<i>The Flatiron District is roughly bounded (...)</i> <i>And if you're coming to New York, be sure to visit our website and book a vacation (...)</i>	Presente	Flatiron District - Part 1
<i>Madison Square was opened to (...)</i> <i>When the district started becoming (...)</i>	Passado	
<i>It's located between two other great (...)</i> <i>If you're looking for hip clothes and want to experience (...)</i> <i>(...) we hope to see you soon in the Flatiron District.</i>	Presente	Flatiron District - Part 2

<i>Theodore Roosevelt was the 26th President of the United States and was born (...)</i>	Passado	
This New York food destination aims to please ... <i>Leave a comment</i> below and share with me some of our favorite nightlife spots in the neighborhood.	Presente	The Meatpacking District - Part 1
This street was named after (...) <i>Later as the plants began to (...). In the 1990s, high-end retailers began (...)</i>	Passado	
<i>And if you're looking for bars and lounges, here are a few to get you started. If you're in the Meatpacking District during the day, and you're exhausted from all the shopping, take a break and visit (...)</i>	Presente	The Meatpacking District - Part 2
In our first episode, <i>we took you to some history of the Meatpacking District (...). We also took you to Chelsea Market and Pier 54.</i>	Passado	
So, <i>we're on Broadway. We're just coming up to 41 street (...)</i> <i>Broadway runs diagonally</i> the length of Manhattan. <i>I hope you've enjoyed this video (...)</i>	Presente	Times Square
It was named Times Square (...) <i>Originally it was a trail used by the native Americans who lived here (...)</i>	Passado	

Fonte: elaborado pelas autoras.

#### 4.4 Nível enunciativo: voz do enunciador, voz do personagem-narrador, vozes sociais

Para analisar os processos de enunciação, enfocamos os textos dos *video tours*<sup>31</sup> - *Central Park e Flatiron District, Part 1*. Assim, a voz do enunciador manifesta-se em menor ocorrência, por exemplo, nos momentos em que faz a abertura e o fechamento dos vídeos, identificando-se para seu receptor, a partir de uma referência profissional, como: *Hi, I'm XXXX, with New York Habitat*. De modo oposto, verifica-se, em grande densidade, a voz do personagem-narrador que assume a voz da empresa em: *we're making some more videos (...)*; a voz inclusiva do personagem-narrador e do turista em potencial, tais como: *We'll begin our tour here on 5th Avenue* e também a voz do personagem-narrador, dirigida ao internauta-turista em: *Thank you for watching our New York video tour*. Algumas recorrências de vozes sociais podem ser observadas, tais como nova-iorquinos e designers, nos fragmentos, *the designers knew they needed (...)*; *Once it was finished, New Yorkers began referring to it as the Flatiron*.

<sup>31</sup> A opção por dois vídeos deve-se a limitação de espaço. Reforçamos que os textos escolhidos resumem apropriadamente nossos resultados.

Vejamos mais algumas exemplificações das três categorias de vozes enunciativas no quadro a seguir:

Quadro 9 – Vozes.

Excertos	Vozes	Video tours
<i>Hi, I'm XXXX with New York Habitat. One of my favorite places in (...).</i>	Voz do enunciador	Central Park
<i>We've got apartments all around Central Park Today we're gonna get out of the city and in New York (...). You don't have to go far. Thank you for watching (7) our New York video tour. We're going to break this up into a few series. You can watch them at your leisure.</i>	Voz do personagem/narrador	
<i>The designers knew they needed (...).</i>	Vozes sociais	
<i>This brownstone behind me at 28 East 20th Street We're making some more videos (...). We hope to see (14) you soon in the Big Apple! We'll begin our tour here on 5th Avenue. But you might be wondering why it's called the Flatiron.</i>	Voz do enunciador Voz do personagem-narrador	Flatiron District – Part 1
<i>Once it was finished, New Yorkers began referring to it as the Flatiron.</i>	Vozes sociais	

Fonte: elaborado pelas autoras.

#### 4.5 Técnica de enquadramento de imagens: planos e ângulos de visão

Os planos de visão mais correntemente utilizados são: o de conjunto e o americano. O plano de conjunto, em ordem decrescente de recorrência, é empregado para apresentar lugares em uma perspectiva macro, com objetivo de atrair e despertar a motivação do turista potencial. É utilizado tanto para contextualizar os locais apresentados pelo narrador quanto para descrever a cidade de Nova Iorque. Já o plano de visão americano exerce uma função essencialmente narrativa. O narrador é apresentado, circulando pelos lugares em Nova Iorque, onde faz descrições, narra fatos históricos, buscando instigar a curiosidade do turista para conhecer os locais descritos. Nesse plano, o narrador é visualizado do joelho para cima, num posicionamento de maior proximidade e intimidade com o internauta. Não encontramos ocorrência expressiva do plano médio, primeiro plano ou plano de detalhe.

Os ângulos de visão empregados para o enquadramento das imagens são: o médio e o superior. O ângulo médio coloca tanto o narrador quanto os lugares visitados por ele à altura dos olhos do espectador, com objetivo de apresentar os lugares com mais detalhes e mais precisão. Diferentemente do médio, o ângulo de visão superior enfoca os locais de cima para baixo ao passo que o narrador fica minimizado. Assim, é dado mais ênfase aos locais mostrados nos vídeos do que propriamente ao narrador.

## 5. Considerações finais

Neste artigo, focalizamos as características típicas do gênero *video tours*, em contexto digital, por meio de exemplares de seis vídeos, produzidos pela agência imobiliária *New York Habitat*, com base na análise de textos (MACHADO; BRONCKART, 2009) e no enquadramento de imagens (AUMONT, 1995; VERGUEIRO, 2007). Nosso objetivo foi identificar e analisar tanto as regularidades contextuais (contexto de produção) e linguísticas (nível organizacional, de textualização e enunciativos) quanto as regularidades de imagens (os planos e ângulos de visão) observáveis no interior dos *video tours*. A compreensão de como a agência imobiliária articula recursos de linguagem para interagir nas mídias sociais, faz parte de um letramento adequado aos tempos atuais. Assim, ressaltamos a necessidade de investigar os novos modos em que textos são construídos em ambiente digital e como a linguagem é articulada nesses novos espaços de interação (MARCUSCHI, 2002, 2004, 2008). Para Fairclough (1993, p. 142), conhecimento dessa natureza “está se tornando um pré-requisito para a cidadania democrática”.

Para finalizar, emprestamos as palavras de Meurer e Motta-Roth (2002, p. 12) para reafirmar que “é responsabilidade central do ensino formal o desenvolvimento da consciência sobre como a linguagem se articula em ação humana sobre o mundo através do discurso ou, como preferimos chamar, em gêneros textuais<sup>32</sup>”. Em conformidade com a referida afirmação, nosso estudo buscou gerar uma base de conhecimento sobre como operar com um gênero de texto oral disponibilizado em plataforma digital, para servir não apenas como uma prática de ensino de língua, mas sobretudo para ensinar um modo de atuar com a linguagem (MARCUSCHI, 2002, 2004, 2008). Assim, esperamos que a abordagem aqui apresentada possa

---

<sup>32</sup> Meurer e Motta-Roth (2002) apoiam-se na corrente teórica da Análise Crítica do Discurso para descrever e explicar gêneros textuais.



auxiliar na tarefa de “criar práticas para a compreensão da linguagem e do seu ensino” (MEURER E MOTTA-ROTH, 2002, p.12).

### Referências Bibliográficas

ADAM, J.-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passegi, João Gomes da S. Neto, Eulália Vera Lúcia Leurquin. Revisão técnica: Luis Passegi e João Gomes da S. Neto. São Paulo: Cortez, 2008.

AFUAH, A.; TUCCI, C. **Internet business models and strategies**. New York: McGrawHill, 2001.

ANJOS, S. dos; LIMBERGER, P. A dinâmica do e-turismo no destino turístico de Balneário Canburiú, SC. **Revista Hospitalidade**. São Paulo, v. IX, n. 2, p. 175 - 198, jul.- dez. 2012. Disponível em: <https://www.rev Hosp.org/hospitalidade/article/>. Acesso em: 12 mar. 2017.

AUMONT, J. **A Estética do filme**. Papirus Editora, 1995.

BARRETO, A. P.; CORRÊA, F. Guia turístico: plano geral, tipos de discurso e tipos de sequência. **Revista de Letras**, v.15, n.17, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/2375/1510>. Acesso: 5 mar. 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Anna Rachel Machado; Pericles Cunha (Trad.). São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade e linguagem, textos e discursos: por interacionismo sócio-discursivo**. Anna Rachel Machado; Pericles Cunha (Trad.) 2. Reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

CHOI, S.-Y.; WHINSTON, A. **The internet economy: technology and practice**. Austin: SmartEcon Publishing, 2000.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

DUBOIS, P. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: CosacNaify, 2004.

FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. **Discourse and Society**, 4, p. 133-68, 1993. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002002>

FALCONI, J. Narrativa visual e pós-memória: o caso do docudrama Contract, de Guenny Pires. **Configurações**, 17, 2016, 167-179.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus humanides, 1999.

HAYS, S.; PAGE, S.; BUHALIS, D. Social media as a destination marketing tool: its use by national tourism organizations. **Current Issues in Tourism**. v.16, n.3 p.211-239, 2012. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13683500.2012.662215#.UjxHndKfvA>. Acesso em: 14 fev. 2017.

KAUFFMAN, R. J., WALDEN, E. A. Economics and e-commerce: survey and directions for research. **International Journal of Electronic Commerce**, v. 5, n. 4, summer 2001, p. 5-116.

LUCIANO, E. M. ; FREITAS, H. Comércio eletrônico de produtos virtuais: A internet modificando a operação de comprar e vender produtos. In: **VI SIMPOI - Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais**, 2003, São Paulo/SP.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTERLAEL. In: MACHADO, A. R. et alii. (Orgs.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A. et alii. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. Em: MARCUSCHI, L. A. ; XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros Textuais**: Subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, São Paulo: EDUSC-Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.

**New York Habitat**. Disponível em: <http://www.nyhabitat.com/>. Acesso em: 12 fev. 2017.

OLIVEIRA, F. **Sequência descritiva**. 2013. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/florenciocaldas/disciplinas/.../sequencia-descritiva-teoria>. Acesso em: 01 mar. 2017.

OLIVEIRA, R.; ALBUQUERQUE, E. Hibridismo das linguagens audiovisuais: observações sobre o cinema e o vídeo em interface com as culturas contemporâneas. **Mediação**, Belo Horizonte, v.13, n.13, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/519/pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**: une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

\_\_\_\_\_. Éléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques. In: BAILLEUL, M. (Ed.). **Actes de la Xème Ecole d'Été en Didactiques des Mathématiques**. Houlgate: IUFM de Caen, 1999. p. 202-213.

RAMA, A. et alli (Orgs.). **Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

RIBEIRO, A. M. **A Narrativa Audiovisual: O Cinema e o Filme Publicitário**. Dissertação de mestrado em Ciências da Comunicação (área de especialização em Audiovisual e Multimédia). Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais, 2008. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9476/1/TeseFinal.pdf>. Acesso: 5 mar. 2017.

SARZI-RIBEIRO, R. **Regimes de visibilidade do corpo fragmentado e construção de sentido e interação na videoarte brasileira**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº11, p. 5-16, Mai/Jun/Jul/Ago, 2004.

SCHUBERT, B. A autenticidade do material didático para o ensino de inglês com língua estrangeira, **Linguagens e Diálogos**, v. 1, n. 2, p. 18-33, 2010. Disponível em: <http://linguagensdialogos.com.br/2010.2/textos/02-art-bianca.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SILVEIRINHA, P. **A arte vídeo: Processos de abstração e domínio da sensorialidade nas novas linguagens visuais tecnológicas**, 1979. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/silveirinha-patricia-Arte-Video.html>. Acesso em: 20 fev. 2017.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, A. (Orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

Artigo recebido em: 08.01.2017

Artigo aprovado em: 06.05.2017

## **Análise de uma crônica a partir da proposta semiolinguística: uma visão sobre o papel feminino na maternidade**

### **Analysis of a chronicle from the perspective of sociolinguistics: a vision of the female role in motherhood**

Tiana Andreza Melo Antunes\*

---

**RESUMO:** Este artigo visa à aplicação da teoria semiolinguística na análise de uma crônica veiculada no âmbito jornalístico. Para tanto, faz uma revisão dos conceitos fundamentais desta teoria, sobretudo pautados em Charaudeau (2011; 2012). O trabalho, então, realiza uma análise a partir de um gênero textual bastante presente no cotidiano, a fim de demonstrar a aplicabilidade dos preceitos teóricos propostos pelo autor. Mostra-se também que uma leitura bem direcionada é fundamental para se escapar à ideia de que todas as interpretações de um texto são possíveis e, mais ainda, que as manifestações languageiras implicam interlocutores dotados de uma intencionalidade e de uma coimagem criada pelo discurso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso; Semiolinguística; Crônica.

---

**ABSTRACT:** This article aims at the application of the semiolinguistic theory in the analysis of a chronicle published in the journalistic scope. To do so, it reviews the fundamental concepts of this theory, mainly based on Charaudeau (2011, 2012). The study, then, performs an analysis from a textual genre that is quite present in everyday life, in order to demonstrate the applicability of the theoretical precepts proposed by the author. It is also shown that a well-directed reading is fundamental to escape the idea that all interpretations of a text are possible and, moreover, that the language manifestations imply interlocutors endowed with an intentionality and a coimaging created by the discourse.

**KEYWORDS:** Discourse Analysis. Semiolinguistics; chronicle.

---

## **1. Introdução**

Este trabalho concentra-se na análise de uma crônica jornalística, tendo por base a teoria semiolinguística, oriunda de Patrick Charaudeau – linguista francês de reconhecimento internacional no campo dos estudos de discurso, que põe em destaque o poder que a linguagem concede ao homem para agir e interagir no mundo. A intenção do presente texto é mostrar uma proposta de análise discursiva ampla, na qual se evidenciem os principais componentes da teoria escolhida. Assim, em detrimento de eleger um aspecto teórico e aprofundá-lo, decidiu-se por trabalhar com alguns itens que o autor propõe como relevantes ao debruçar-se sobre um discurso.

---

\* Doutora em Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Para os estudiosos de Análise do Discurso (rótulo que abarca vertentes teóricas diversas, cada qual a seu modo dedicando-se a compreender o campo dos discursos), é sabido que a compreensão de um texto supera a simples decodificação de suas partes, mas nele ocorre um entrelaçamento de sujeitos, de concepções de mundo, de contenções e de liberdades, sobre os quais a semiolinguística consegue propor um modelo ajustado de análise.

Cabe inserir, nesta introdução, a concepção de discurso encontrada na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra:

Discurso é a língua no ato, na execução individual. E, como cada indivíduo tem em si um ideal linguístico, procura ele extrair do sistema idiomático de que se serve as formas de enunciado que melhor lhe exprimam o gosto e o pensamento. Essa escolha entre os diversos meios de expressão que lhe oferece o rico repertório de possibilidades, que é a língua, denomina-se estilo. (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 1)

Veem-se nela os elementos com os quais se trabalhará neste artigo: o ato, o indivíduo, as formas do enunciado e o repertório de possibilidades. Com esses dados e a vestimenta da semiolinguística, é possível construir um olhar sobre discursos e textos que integre o indivíduo não só com o outro, mas também com a situação comunicacional que lhes rodeia.

Este estudo organiza-se, portanto, numa breve exposição da teoria, explicitando os conceitos principais, e na subsequente análise de uma crônica veiculada pelo jornal *O Globo*, escrita por Martha Medeiros<sup>1</sup>. Tenta-se mostrar de que modo um ato de linguagem pode ser analisado nos seus planos situacional e linguístico, a serviço dos ideais dos sujeitos participantes do discurso.

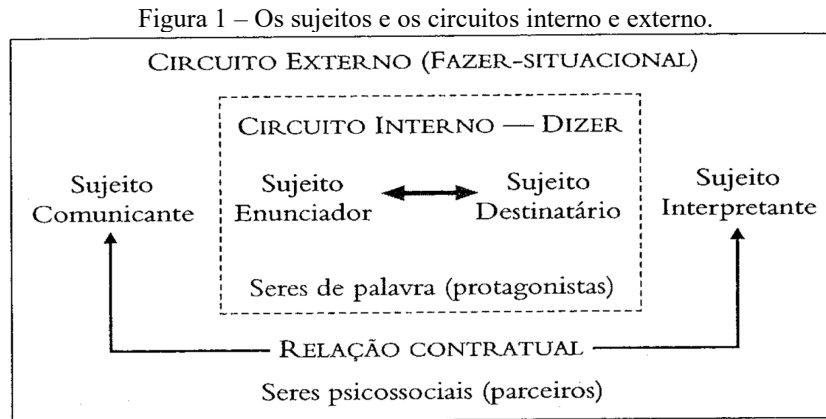
## 2. Preceitos teóricos: a semiolinguística dentro das teorias de análise do discurso

A teoria desenvolvida por Charaudeau consiste em uma análise de discurso cujo foco está na interação entre sujeitos dentro da situação comunicacional na qual estão inseridos. Não há simplesmente receptores ou emissores de mensagens, conforme propunha Jakobson, pois todos são sujeitos no ato de linguagem e nele desempenham papéis na encenação discursiva.

---

<sup>1</sup> A crônica em questão também pode ser encontrada na revista voltada para o público feminino *Donna*. Disponível em: <http://revistadonna.clicrbs.com.br/noticia/martha-medeiros-duas-historias-sobre-maes/>. Acesso em 10 de maio de 2016.

A divisão dos sujeitos em quatro seres distintos na produção de um ato de linguagem separa o mundo real (externo) do mundo do discurso (interno), ou, como se vê no esquema a seguir, o circuito do fazer (situacional) e o circuito do dizer:



Fonte: Charaudeau, 2012.

Há outras versões mais atualizadas desse esquema (CHARAUDEAU, 2012), porém o quadro anterior dá conta de maneira mais simples da inter-relação entre os quatro sujeitos, discriminados da seguinte forma: dois sujeitos externos, Eu comunicante (Euc) e Tu interpretante (Tui), e dois sujeitos do dizer, Eu enunciador (Eue) e Tu destinatário (Tud).

Os dois sujeitos externos pertencem ao mundo concreto, são seres de carne e osso, carregando suas identidades sociais em um determinado contexto histórico. O Eu comunicante ou sujeito comunicante é aquele que inicia a produção discursiva – e a organiza – e que mantém com o Eue uma relação não totalmente transparente, uma vez que aquele pode manusear estratégias, diversificar sua imagem a depender de seus interesses discursivos. Já o Tu interpretante é um ser independente do Euc, carregando sua função de interpretação, por ser externo aos propósitos do Euc, pode não atender a este, ignorá-lo, transgredir seu projeto.

Os seres de fala, pertencentes ao circuito interno, são vinculados ao discurso e nele se constroem. O Tu destinatário a quem se dirige o Eu comunicante, originado das intenções deste, é, pois, um ser ideal a receber o discurso do Euc. As identidades de Tud e Tui podem se distanciar, uma vez que é possível que o esperado por Euc para Tud não seja atendido por Tui. Por sua vez, o Eu enunciador é o ser que fala, aquele responsável pela criação da imagem do ser social Euc.

Como se percebe, as relações entre os quatro sujeitos são de idas e vindas no circuito, já que as imagens esperadas, produzidas e interpretadas dependem do posicionamento de cada

um. Segundo Charaudeau (2012, p. 48), se o Euc espera um Tud obediente e lhe dá uma ordem, o Tui pode repeli-la por algumas razões, dentre as quais a negação da autoridade do Euc (não reconhecida apesar da fala de Eue).

Partindo para a situação comunicativa, em que se põem em jogo os sujeitos dantes descritos, há para eles um contrato de comunicação, que lhes dá as diretrizes para conduzir o ato de linguagem. Assim o define Charaudeau:

Trata-se do aspecto que concerne, nas condições de produção, não somente aos pressupostos de posicionamento interdiscursivo (pressupostos ideológicos, segundo alguns autores), mas também ao condicionamento da própria situação de comunicação: a natureza da identidade dos parceiros do ato de linguagem, a finalidade da situação, os dispositivos e as circunstâncias materiais desta última. Esse conjunto constitui o que chamamos de **contrato de comunicação**, o qual restringe o sujeito falante, dando-lhe as instruções discursivas que deverá seguir para proceder a seu ato de enunciação. (CHARAUDEAU, 2011, p. 7-8)

O contrato gera, então, as condições que para cada tipo de discurso ocorra e compreende, primeiramente, o reconhecimento do direito à fala do sujeito comunicante; em segundo lugar, que esse mesmo sujeito seja revestido de autoridade pela identidade social que ocupa; em terceiro, é preciso que o Euc conquiste seu interlocutor para garantir sua credibilidade. Vale dizer, ainda, que o contrato biparte-se nos espaços de restrições e de manobras, sendo estas as possibilidades discursivas e aquelas, as delimitações impostas aos que interagem. Metaforicamente, o espaço do contrato poderia ser um campo de futebol em dia de jogo, pois nele se movem os jogadores dentro das limitações físicas do gramado, conhecendo as táticas dos adversários e adaptando-se a elas para tentar a vitória. Em um culto religioso, por exemplo, ao pregar, o líder não prevê no contrato que os ouvintes discutam suas palavras naquela ocasião e, sim, que, mantendo o silêncio, escutem e reflitam individualmente. Já em uma aula, as manobras são um pouco maiores, porque se dá o direito aos alunos de questionarem o professor ou fazerem exposição de ideias, assim também agindo como produtores de fala e não somente destinatários dela. O contrato, pois, abrange quem são os sujeitos que discursam, com que propósito o fazem e dentro de quais espaços e com que dispositivos para fazê-lo.

A temática mais abrangente na semiolinguística reside na exposição minuciosa dos modos de organização do discurso, os quais



constituem os princípios de organização da matéria linguística, princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante: ENUNCIAR, DESCRER, CONTAR, ARGUMENTAR.

[...]

Assim, os textos podem ser objeto de uma categorização em *gêneros* (publicitários, científicos, de informação, de instrução etc.), e não devem ser confundidos com Modos de Organização, já que um mesmo gênero pode resultar de um ou vários modos de organização do discurso e do emprego de várias categorias de língua. (CHARAUDEAU, 2012, p. 68)

Os modos de organização, a partir de suas finalidades, são quatro: enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. Embora apareçam, muitas vezes, como pertencentes a mesma hierarquia, o modo enunciativo, na verdade, preside e perpassa os demais.

O modo enunciativo compreende a presença e as marcas do sujeito de fala, constitui-se no que põe em jogo o processo de encenação, concentrando-se nas categorias da língua que servirão ao ser de fala. Compõe-se de três funções: a influência sobre o Tu (alocutivo), o ponto de vista ou perspectiva do Eu (elocutivo) e a tentativa de apagamento do Eu com o discurso do não sujeito (ele, no comportamento delocutivo). A primeira age sobre o outro, a segunda revela a subjetividade, a terceira, a objetividade.

Quanto ao modo descritivo, pode-se dizer que é um processo composto de três itens: nomear, localizar-situar e qualificar: aquele dá existência ao classificar, esse identifica a localização espaço-temporal e este concede particularização a partir das classes já nomeadas. Dessa forma, há no descritivo um aspecto que foge ao domínio do tempo, uma vez que, conforme postula Charaudeau (op. cit. p. 116), “descrever fixa imutavelmente *lugares* (localização) e *épocas* (situação), *maneiras de ser e de fazer* das pessoas, *características* dos objetos.” É preciso igualmente mencionar que o modo descritivo se une aos narrativo e argumentativo e, diferente desses, não possui uma estrutura fechada, não se permitindo, por exemplo, que seja passível de resumos.

O modo de organização narrativo, por seu turno, mostra aos interlocutores de um relato uma sequência de ações em transformação progressiva, cujo sujeito narrador funciona como espectador (“testemunha”, nas palavras de Charaudeau) da experiência ocorrida com os demais seres e suas ações. Dedicar-se à lógica relacionada à trama da história e também de um universo narrado (a trama narrativa). Tal lógica necessita de três elementos: os actantes (desempenham papéis), os processos (orientam as ações dos actantes) e as sequências (interligam os dois anteriores dentro da organização e finalidades da narrativa).

Por fim, o modo de organização argumentativo tem correlação com dois elementos: o pensamento humano e as informações implícitas – indo além do dito e das conexões estabelecidas por elementos gramaticais. O sujeito que argumenta empreende duas buscas: a da racionalidade e a da influência. As relações argumentativas possuem três elementos:

*A1 (asserção de partida) → asserção de passagem → A2 (asserção de chegada)*

sendo A1 a premissa, um enunciado que fará admitir outro; a asserção de passagem, a responsável pela causalidade de A1 e A2 (pode ser uma prova, uma inferência ou um argumento); e A2 é a conclusão aceita a partir da causalidade que tem com A1. Acresçam-se a isso os três fatores básicos para que haja argumentação, mencionados por Charaudeau (2012, p. 205): (i) uma proposta sobre o mundo: gerará uma indagação em um sujeito sobre sua validade; (ii) um sujeito envolvido nessa indagação sobre o mundo e que raciocine para mostrar a verdade da proposta; (iii) um segundo sujeito que se constitua alvo da argumentação e esteja cercado das mesmas proposta, indagação e verdade. Ele pode rejeitar ou aceitar a argumentação desencadeada pelo primeiro sujeito.

Esses modos podem ser compreendidos de forma sucinta no quadro abaixo, extraído de Charaudeau (2012, p.75), no qual se explicitam as principais funções e os princípios de organização:

Quadro 1 – Síntese dos modos de organização do discurso.

MODO DE ORGANIZAÇÃO	FUNÇÃO DE BASE	PRINCÍPIO DE ORGANIZAÇÃO
ENUNCIATIVO	<b>Relação de influência</b> (EU → TU) <b>Ponto de vista do sujeito</b> (EU → ELE) <b>Retomada do que já foi dito</b> (ELE)	<b>Posição em relação ao interlocutor</b> <b>Posição em relação ao mundo</b>  <b>Posição em relação a outros discursos</b>
DESCRITIVO	<b>Identificar e qualificar</b> seres de maneira objetiva/ subjetiva	<b>Organização da construção descritiva</b> (Nomear – Localizar – Qualificar) <b>Encenação descritiva</b>
NARRATIVO	<b>Construir a sucessão das ações</b> de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato.	<b>Organização da lógica narrativa</b> (actantes e processos) <b>Encenação narrativa</b>
ARGUMENTATIVO	<b>Expor e provar causalidades</b> numa visada racionalizante para influenciar o locutor.	<b>Organização da lógica argumentativa</b> <b>Encenação argumentativa</b>

Fonte: Charaudeau, 2012.

Vale fornecer uma última consideração dentro desse modelo de análise: a noção de enunciação. Em geral, desde os apontamentos de Benveniste, há uma bipartição entre enunciação e enunciado, sendo este o resultado da ação de enunciar praticado por aquela. O que interessa dizer, a despeito das dificuldades de precisão do conceito, é que, no presente trabalho, intenta-se observar as marcas da enunciação no enunciado ou, em outras palavras, verificar como o ato de enunciar deixa pegadas linguísticas no seu produto. A fim de se possuir uma ideia mais precisa dos conceitos, leia-se a definição dos semioticistas Greimas e Courtés:

enunciação se definirá de duas maneiras diferentes: seja como estrutura não linguística (referencial) que subtende à comunicação linguística, seja como uma instância linguística, logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado (que dela contém traços e marcas). (GREIMAS; COURTÉS, 2011, p. 166)

Essa lógica pressuposição permite com que as análises discursivas não sejam fruto de meras intuições, mas tenham alicerces que guiem o trabalho de leitura e interpretação.

Finalmente, saindo especificamente do âmbito da semiolinguística, tecem-se breves palavras sobre o gênero eleito neste trabalho – a crônica jornalística. Laurito, a respeito da configuração da crônica, afirma:

Gênero aparentemente – e só aparentemente – fácil, a crônica exige uma espécie de descompromisso do autor no tratamento do assunto, que deve ser abordado de forma ligeira e atraente para o público leitor; por outro lado, esse suposto descompromisso do cronista – sujeito comprometidíssimo com o seu ofício – não implica mediocridade do texto. (LAURITO apud HARTUIQUE, 2003, p. 145)

Vê-se, pois, um gênero dividido entre o domínio discursivo literário e o domínio discursivo jornalístico, que compreende um estilo de narrativa corriqueira com vistas à reflexão. Assim, consegue-se voltar para múltiplos aspectos da vida cotidiana (esportes, política, família, por exemplo), selecionando quaisquer assuntos de interesse do cronista e mostrando sua subjetividade, não raro expandindo-a para abranger vivências do leitor. A fim de preencher tamanha diversidade, as crônicas costumam trabalhar com os quatro modos de organização do discurso, de acordo com a preferência do sujeito comunicante. Este tende a se expor por meio do sujeito enunciativo que lhe reflete: confessa, brinca, dialoga, instiga, enfim, enuncia de modo informal temas que saem das experiências de um sujeito para serem divulgados e pensados por muitos outros que com aquele discurso se identifiquem.

### 3. Colocando em prática alguns preceitos semiolinguísticos

A crônica escolhida intitula-se “Duas histórias sobre mães” e foi publicada pela *Revista O Globo* (jornal *O Globo*), permanecendo a ser veiculada nos meios on-line, como é o caso da revista *Donna*. De modo geral, a cronista aborda, por meio de duas narrativas, a relação idealizada que se espera existir entre filhos e mães e as relações reais, por meio dos dois exemplos narrados. Segue a crônica na sua totalidade adiante.

#### **Duas histórias sobre mães**

Duas leitoras me mandaram depoimentos pessoais que dividirei com vocês, mas com nomes fictícios. Um foi assinado por Anita, que me contou que, numa loja, foi atendida por uma balconista jovem e humilde que comentou ter quatro filhos, e que pretendia partir para o quinto. Anita, mesmo correndo o risco de ser indiscreta, perguntou se o salário dela comportava o sustento de cinco crianças, no que a balconista respondeu:

– Ora, elas têm pai.

Anita não se conteve e declarou:

– Acho que uma mulher pode ter tantos filhos quantos ela conseguir sustentar sozinha.

Diz Anita que a balconista ficou perplexa, e talvez muitas outras mães também fiquem, mas foi corajosa e realista a sua observação. Marido não é seguro-desemprego, não vale por uma previdência privada. No caso de uma separação, claro que ele terá obrigação de dividir as despesas relacionadas aos filhos, mas, infelizmente, sabemos que nem sempre a coisa se dá com essa civilidade. Alguns pais não podem ou não querem arcar com seus deveres e transferem a responsabilidade para quem manteve a guarda. Enquanto a briga é decidida na justiça, as crianças ficam desassistidas. A questão é que podemos ter quantos filhos desejarmos, desde que não transformemos o sonho romântico de ser mãe numa dívida impagável com nossos filhos e com a sociedade.

O segundo depoimento veio de uma senhora chamada Vânia que me contou que passou a vida escutando sobre como as mães são amorosas e perfeitas, mas a dela não foi nada disso. Era uma mãe desatenta, egoísta e sem o menor talento para o ofício. Vânia deve ter motivo para tanta mágoa, já que hoje sua mãe está com 95 anos, tem câncer no cérebro, e nem assim Vânia consegue perdoá-la. E se culpa, porque reconhece que já deveria ter virado essa página.

Se sua mãe não lhe causou nenhum dano concreto, se apenas não foi a mãe sacralizada que você dava como certo que teria, tente mesmo perdoá-la, Vânia. É provável que você mesma já seja mãe e saiba que há sobre todas nós uma cobrança descabida. Se o erro dela foi ter pensado mais em sua própria carreira, em seus próprios amores, em sua própria felicidade, ainda assim, antes de ser condenada, merece ser compreendida, porque é preciso reconhecer que nem todas nascem com o dom da abnegação, e nem por isso são pessoas más, apenas não alcançaram a dimensão da entrega necessária para uma tarefa desse porte: criar outro ser humano.

Entre os cinco filhos da balconista que atendeu Anita pode haver algum que irá

julgar a mãe uma incosequente, caso ela não consiga bancar as necessidades básicas de todos os irmãos, e os filhos de Vânia talvez um dia a cobrem por ter passado a vida amargurada com a avó deles. Por trás das cortinas desse espetáculo chamado maternidade, há muito desajuste e muito rancor por conta de uma idealização excessiva. Mãe não tem superpoderes. Se tiver juízo, já está bom demais.

Uma das principais contribuições de Charaudeau para a análise discursiva é o desdobramento de sujeitos, dantes considerados apenas dois – o emissor e o receptor – em quatro seres distintos. No que se refere à crônica, há os seres do mundo real Martha Medeiros (Euc) e o leitor real (Tui) e os seres de fala o escritor ideal (Eue) e o leitor ideal (Tud). O Eu comunicante, então, é a jornalista e escritora Martha, casada e mãe de duas filhas, que possui em torno de cinquenta anos. Por sua vez, o Eu enunciador representa sua identidade discursiva, por meio da qual há uma voz feminina que projeta no discurso suas vivências do mundo e suas posições acerca dele, aproveitando-se, no exemplo da crônica analisada, de histórias contadas por outros sujeitos sobre ser mãe.

O Eu comunicante, por meio de suas escolhas discursivas, apresenta a imagem de um Eu enunciador que utiliza duas narrações sobre mães para refletir sobre o papel idealizado que essa figura possui em nossa sociedade. A partir do sétimo parágrafo, delinea-se a tese a ser defendida (“É provável que você mesma já seja mãe e saiba que há sobre todas nós uma cobrança descabida”), a qual se concentra em uma visão mais concreta e limitada do que é ser mãe. Percebe-se, desde o início do texto, que ocorre uma subjetividade pela presença dos pronomes e verbos em primeira pessoa (“depoimentos pessoais que dividirei com vocês”) e uma interlocução com o leitor (veja-se o uso do pronome “vocês” relacionado ao Tu destinatário), bem como a inserção do Euc no universo das mães (“há sobre todas nós...”).

O primeiro episódio contado pelo Eu enunciador refere-se ao diálogo entre balconista e cliente (sob o nome fictício de Anita) sobre o sustento dos filhos, afirmando que não se deve contar com a ilimitada ajuda dos pais nessa tarefa: “Diz Anita que a balconista ficou perplexa, e talvez muitas outras mães também fiquem, mas foi corajosa e realista a sua observação” (5º parágrafo). Eis, então, um posicionamento do EUc, no que concerne à assunção da responsabilidade por parte dos progenitores, a observação “realista” refere-se à refutação de Anita sobre a mãe ter apenas os filhos que consegue sustentar e com a qual o Euc concorda. Ainda no quinto parágrafo, o uso dos operadores “mas” e “infelizmente” reforçam essa posição esperada, no entanto nem sempre cumprida por parte dos pais: “No caso de uma separação,

claro que ele [o pai] terá obrigação de dividir as despesas relacionadas aos filhos, mas, infelizmente, sabemos que nem sempre a coisa se dá com essa civilidade.” Ao final do parágrafo, contrapõem-se duas posições que necessitam de reflexão: mantém-se o “sonho romântico” de possuir muitos filhos e não conseguir sustentá-los ou abdica-se do romantismo e enxergam-se as possibilidades de seu sustento.

O segundo episódio relatado na crônica diz respeito à mágoa de uma filha (sob o nome fictício de Vânia) por sua mãe ter se distanciado das características positivas atribuídas às mães (“Era uma mãe desatenta, egoísta e sem o menor talento para o ofício”, 6º parágrafo). No parágrafo seguinte, o Eue se dá a permissão de aconselhar Vânia a insistir na tentativa de perdoar sua mãe, justificando o ato com as dificuldades existentes na tarefa de “criar outro ser humano”:

Se o erro dela foi ter pensado mais em sua própria carreira, em seus próprios amores, em sua própria felicidade, ainda assim, antes de ser condenada, merece ser compreendida, porque é preciso reconhecer que nem todas nascem com o dom da abnegação, e nem por isso são pessoas más.

No último parágrafo do texto, retomam-se as posições adotadas por Anita e Vânia e o Eu enunciativo elenca desfechos possíveis para ambas as narrativas, concluindo a tese já mencionada anteriormente: “Por trás das cortinas desse espetáculo chamado maternidade, há muito desajuste e muito rancor por conta de uma idealização excessiva”. O adjetivo “excessiva” demonstra a rejeição do Euc a esse posicionamento de perfeição da maternidade. Os dois últimos períodos do texto são desdobramentos da tese defendida e aparecem com um tom mais leve, devido à condicional “se tiver juízo”: “Mãe não tem superpoderes. Se tiver juízo, já está bom demais”. Assim, traz-se a figura da mãe para o mundo menos perfeito e mais verdadeiro, no qual os papéis sociais de mãe e filho devem ser repensados para evitar desilusões, tais como as previstas pelo Eue neste mesmo parágrafo final (mães consideradas inconsequentes ou muito amarguradas).

Partindo, então, para outro aspecto da teoria semiolinguística, o que remonta à estrutura dos atos de linguagem, há de se considerar três níveis: situacional, comunicacional e discursivo. Quanto ao situacional, pode-se dizer: i) a finalidade do texto reside mostrar como a idealização excessiva sobre as mães pode ser prejudicial ao relacionamento familiar; ii) a identidade dos parceiros de troca são o Euc, a cronista Martha Medeiros, e o Tui, o leitor ideal; iii) o domínio

do saber, ou temática, consiste na relação entre mães e filhos e; iv) o dispositivo é o jornal *O Globo*.

Já no nível comunicacional, o qual diz respeito aos modos de dizer, é possível encontrar estruturas, dentre outras, compostas por orações condicionais, as quais elencam ações passíveis de perdão e que minimizam a carga de responsabilidade lançada sobre as mães. Vejam-se os trechos:

Se sua mãe não lhe causou nenhum dano concreto, se apenas não foi a mãe sacralizada que você dava como certo que teria, tente mesmo perdoá-la, Vânia.

Se o erro dela foi ter pensado mais em sua própria carreira, em seus próprios amores, em sua própria felicidade, ainda assim, antes de ser condenada, merece ser compreendida, [...]

Mãe não tem superpoderes. Se tiver juízo, já está bom demais.

Desse modo, o Eu comunicante reconhece as limitações e os erros cometidos por algumas mães, a partir dos fatos narrados, não permitindo que tais ações sejam justificativas finais para a visão puramente negativa sobre essas mesmas mães. Abre-se a possibilidade de perdão e compreensão e um olhar mais concreto acerca delas (“não tem superpoderes”).

O terceiro nível, chamado de discursivo, comporta as noções de legitimidade, credibilidade e captação, da seguinte maneira: i) a primeira por a cronista ter o direito de falar sobre a maternidade, papel também exercido por ela, advindo do jornal para o qual trabalha; ii) a segunda se mostra na capacidade de expor suas ideias sobre esta temática usando fatos corriqueiros (como é de costume da escritora usar fatos pessoais ou relatos de terceiros) para refletir sobre o mundo; iii) a terceira, enfim, corresponde ao preenchimento das duas condições anteriores somada a seu modo de captar (seduzir) o leitor, por exemplo, argumentando em torno de narrações da realidade do mundo.

Passando-se a outro conceito fundamental proposto por Charaudeau, o de contrato comunicacional, há de se observar como foram utilizados por Martha Medeiros os espaços de restrições e estratégias. Seu texto, conforme já dito, se baseia em dois relatos reais para expor o ponto de vista pessoal da cronista, fazendo uso de uma linguagem informal (“e que pretendia partir para o quinto” ou “nem sempre a coisa se dá com essa civilidade”) e também com teor literário (“Por trás das cortinas desse espetáculo chamado maternidade...”), expondo as ideias em primeira pessoa e inserindo o leitor no discurso por meio do pronome “você” ou da primeira pessoa do plural. Desse modo, estão cumpridos e respeitados os espaços de restrições do gênero



crônica jornalística: um texto que coloca as reflexões de um eu acerca do mundo, aproveitando-se de fatos do dia a dia, por meio de escolhas linguísticas que passeiam entre o informal e o literário.

No que concerne ao segundo espaço, o de estratégias (ou manobras), o texto analisado é produzido dos quatro modos de organização do discurso, pois, conforme afirmam Gouvêa e Pauliukonis:

Como se observa nas crônicas jornalísticas dos últimos tempos, o recurso a todos os modos de organização tem-se constituído numa marca do *espaço de estratégias*, na medida em que cada cronista privilegia um dos modos, ou usa igualmente ou variavelmente todos. (GOUVÊA; PAULIUKONIS, 2012, p. 67)

Assim, tem-se o modo de organização narrativo no relato das duas histórias contadas ao Euc:

Um foi assinado por Anita, que me contou que, numa loja, foi atendida por uma balconista jovem e humilde que comentou ter quatro filhos, e que pretendia partir para o quinto. Anita, mesmo correndo o risco de ser indiscreta, perguntou se o salário dela comportava o sustento de cinco crianças, no que a balconista respondeu: – Ora, elas têm pai.

Anita não se conteve e declarou:

– Acho que uma mulher pode ter tantos filhos quantos ela conseguir sustentar sozinha.

O segundo depoimento veio de uma senhora chamada Vânia que me contou que passou a vida escutando sobre como as mães são amorosas e perfeitas, mas a dela não foi nada disso.

Neste último relato, percebe-se a utilização do modo descritivo, ao mencionar como é configurada a imagem das mães (“amorosas e perfeitas”) e como era a mãe de Vânia (“Era uma mãe desatenta, egoísta e sem o menor talento para o ofício”). Devido à oposição de características, o Euc concede razão ao ressentimento do sujeito Vânia e sua dificuldade em perdoar a mãe doente.

Após a explicitação de cada história, constata-se o modo argumentativo, pois o Euc assume uma postura reflexiva sobre a imagem idealizada das mães e sobre a necessidade de essa imagem ser repensada: uma argumentação em torno da responsabilidade da figura paterna e outra argumentação sobre a dificuldade de abnegação, a qual leva muitas mães a se distanciarem da perfeição. Sobretudo no parágrafo final, essa argumentação se delinea

elencando os sentimentos de desajuste e rancor advindos das relações mal resolvidas entre mães e filhos.

O modo enunciativo, que consiste na posição do sujeito que enuncia, se verifica ao longo de toda a crônica: i) é um sujeito que diz “eu”, que se mostra claramente; ii) há uma interlocução com o leitor, incluindo uma referência direta a própria personagem Vânia (“tente mesmo perdoá-la, Vânia.”) e; iii) por vezes, esse sujeito de fala se apaga, usando o modo delocutivo.

Quanto à sua presença direta no texto (modo elocutivo), da qual a cronista se vale na maior parte do texto, podem-se citar os trechos iniciais dos relatos (“Um foi assinado por Anita, que me contou que...” e “O segundo depoimento veio de uma senhora chamada Vânia que me contou que passou a vida escutando sobre como as mães são amorosas e perfeitas...”), bem como os trechos em que há um posicionamento argumentativo (“A questão é que podemos ter quantos filhos desejarmos, desde que não transformemos o sonho romântico de ser mãe numa dívida impagável com nossos filhos e com a sociedade”, por exemplo).

O diálogo com o leitor se explicita quando o Eue e dirige ao leitor por meio do pronome “você” (“Duas leitoras me mandaram depoimentos pessoais que dividirei com vocês”) e, como já mencionado, a uma leitora específica (Vânia) no trecho “não foi a mãe sacralizada que você dava como certo que teria.”.

Por fim, há a presença do modo delocutivo, sobretudo na parte conclusiva do texto, na qual se fazem suposições dos desfechos das narrativas, relacionando-se as possíveis consequências das posturas dos sujeitos (a mãe que desejava ter cinco filhos e o comportamento rancoroso de Vânia com sua mãe doente): “Entre os cinco filhos da balconista que atendeu Anita pode haver algum que irá julgar a mãe uma inconsequente, caso ela não consiga bancar as necessidades básicas de todos os irmãos, e os filhos de Vânia talvez um dia a cobrem por ter passado a vida amargurada com a avó deles.”

#### 4. Conclusão

A presente análise configurou-se em uma apropriação de conceitos da teoria de Patrick Charaudeau, a semiolinguística, a qual é, ao mesmo tempo, uma semiótica – pois trata da intertextualidade dependente dos sujeitos da linguagem – e uma linguística – porque opera com os fatos da linguagem. Os caminhos advindos dessa integração sujeito-situação-língua permitiram realizar uma leitura mais cuidadosa da crônica de Martha Medeiros. Ressalta-se que as ferramentas provenientes da teoria permitiram que não se estudassem somente os elementos

linguísticos, mas a encenação proposta pelos sujeitos no ato de linguagem: de um lado a cronista com sua argumentação a favor de que a cobrança sobre as mães seja diminuída, de outro, um leitor ideal que deveria reconhecer a necessidade de que essa cobrança seja minimizada, bem como a idealização exagerada sobre esse papel social. Aquela assumindo também uma identidade de mãe, falando a partir da autoridade concedida pela instituição para a qual trabalha (o jornal); este, envolvido na indagação sobre os fatos do mundo, exposto à leitura de narrativas do cotidiano com as quais possa se identificar, sendo levado a (re)pensar sua conduta, suas opiniões.

Intenta-se, portanto, ter colaborado com as leituras feitas dentro da abrangente área que se destina ao discurso, no sentido de não apenas revelar a aplicabilidade teórica da semiolinguística, mas a possibilidade de fazer dela um meio de se alcançar – sobretudo nas salas de aula de língua portuguesa – a sistematização e a racionalização de produção e interpretação de textos, ainda hoje considerada por muitos um campo sem diretrizes, feito à base de intuições e perspicácia do professor ou do leitor mais capacitado. É preciso, pois, que as gerações atuais de leitores apanhem nas mãos as ferramentas mais adequadas para trabalhar no campo produtivo da linguagem.

### Referências bibliográficas

CHARAUDEAU, P. Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. **Revista Diadorim** / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 10, p. 01-23, dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução de Angela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução de 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MEDEIROS, M. Duas histórias sobre mães. O Globo, Rio de Janeiro, 9 maio 2010. **Revista O Globo**.

HARTUIQUE, D. L. L. Crônica jornalística: um gênero ambíguo de texto. In: PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. (org.). **Texto e discurso**: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

Artigo recebido em: 15.01.2017

Artigo aprovado em: 08.06.2017

## Uma abordagem enunciativa das relações antonímicas entre cobrir e des-cobrir

### An enunciative approach to the antonymic relationship between covering and discovering

Andreana Carvalho de Barros Araújo\*  
Maria Auxiliadora Ferreira Lima\*\*

**RESUMO:** Este artigo aborda a relação de oposição entre cobrir e descobrir sob a perspectiva da teoria das Operações Enunciativas de Antoine Culioli, dentro de uma linha de investigação que considera que os sentidos das unidades lexicais ou morfolexicais são construídos e não previamente estabelecidos. Embora nosso estudo envolva os prefixos cuja tradição julga que têm sentidos prontos oriundos de outras línguas, entendemos que tais unidades passam pelos mesmos critérios de construção de sentido das unidades consideradas simples. Para tal analisamos quais os fatores que propiciam ou impossibilitam a oposição destas unidades, considerando as características da base e do prefixo em questão, além de outros fatores que interferem na construção de sentido de uma unidade. Observamos que há uma relação de oposição entre *cobrir* e *descobrir*, no entanto, os parâmetros de funcionamento para o surgimento dessa oposição são específicos e criteriosos, de modo a restringir um único sentido que aceita tal oposição. Deste modo, pudemos confirmar que unidades como *des-* não se limitam a realizar uma oposição quando se associam à base e que os sentidos de suas ocorrências são construídos no ambiente textual em que ocorrem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Unidades prefixadas. Relação antonímica. Sentido. Enunciado.

**ABSTRACT:** This article discusses the relationship of opposition between cover and discovery from the perspective of Antoine Culioli's theory of Enunciative Operations, within a line of investigation that considers that the senses of the lexical or morfolexical units are constructed and not previously established. Although our study involves the prefixes whose tradition judges that they have ready senses coming from other languages, we understand that such units go through the same criteria of construction of sense of the units considered simple. For this we analyze the factors that propitiate or prevent the opposition of these units, considering the characteristics of the base and the prefix in question, in addition to other factors that interfere in the construction of a unit sense. We note that there is an oppositional relationship between *cover* and *discovery*, however, the operating parameters for the emergence of this opposition are specific and insightful, in order to restrict a single sense that accepts such opposition. In this way, we were able to confirm that units as *des-* do not only carry out an opposition when they are associated to the base and that the senses of their occurrences are constructed in the textual environment in which they occur.

**KEYWORDS:** Prefixed units. Antonymic relation. Sense. Statement.

\* Mestra em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

\*\* Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (1997). É professora associado da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

## 1. Introdução

A abordagem de sentido das unidades morfolexicais na perspectiva construtivista da teoria das Operações Enunciativas detém-se no modo como esse sentido é construído no enunciado. A partir dessa linha de abordagem, analisamos a unidade prefixada *des-cobrir*, refutando a visão taxativa de que os prefixos possuem sentidos prontos, estabelecidos previamente. Entendemos que uma unidade prefixal tem regras específicas de funcionamento e que seu sentido também se constrói no jogo de interação que se estabelece no ambiente textual em que ocorre.

Para as análises, utilizamos a abordagem de Franckel (2006; 2011a; 2011b) no que diz respeito à construção de sentido e, para a compreensão do funcionamento de um verbo prefixado, tomamos como base os estudos de Paillard (2004; 2007) que procura definir as regras de combinação desses verbos.

A nossa intenção ao estudar uma unidade prefixada é entender como se dá o processo de oposição em relação ao prefixo *des-*, visto que, de um modo geral, oposição é uma significação atribuída a tal unidade. Desta forma, buscamos descrever a relação de oposição gerada entre a unidade *cobrir* e seu “antônimo” *descobrir* e, também, compreender os fatores que propiciam ou impedem tal oposição. Assim, objetivamos identificar quais as possibilidades das unidades *cobrir* e *descobrir* estabelecerem oposição entre si, marcando a função do prefixo nesse processo.

## 2. A construção de sentido das unidades

Visto que não consideramos as unidades como portadoras de sentido, entendemos que o sentido será construído com base no próprio jogo de interação das unidades nos enunciados conforme observa Franckel:

O sentido das unidades constrói-se no e pelo enunciado, ao mesmo tempo em que elas determinam o sentido desses enunciados. Não há sentido próprio e sentido derivado por metáfora: o valor bruto da unidade é sempre um valor abstrato, uma *épura*, não uma designação, é um potencial e não um conteúdo (FRANCKEL, 2011, p. 23).

Somos conduzidos, assim, ao pensamento de que as unidades não são um produto acabado, no entanto, elas apresentam um potencial que será desenvolvido no enunciado. Desse

modo, cada unidade exercerá um papel dentro de um todo, em relação às outras unidades com a finalidade de construir sentido através dessas interações.

Se as unidades estão em interação constante e geram sentidos por meio desta, isto quer dizer que uma palavra não pode significar sozinha, mas somente em relação a outras. Aqui, entramos no ponto crucial da construção de sentido, a interdependência das unidades. Pensar nesse âmbito, leva-nos a discutir alguns elementos que vão atuar na construção de sentido tais como cotexto, contexto ou situação.

O cotexto ou contexto imediato, segundo Franckel (2006), diz respeito ao ambiente textual em que a unidade morfolexical ou lexical está inserida, pois, a mesma depende deste ambiente textual para assumir um dado sentido.

Segundo Franckel (2011b), a unidade depende do cotexto e a sequência, por sua vez, depende do contexto, pois a unidade só adquire valor quando interage com um cotexto, enquanto a sequência precisa ser relacionada a um contexto para se tornar interpretável. A sequência, de acordo com Franckel (2011b, p. 107), “é um pequeno encadeamento de palavras contextualizável e inteligível” que pode ser um sintagma (uma subida suave) ou uma frase simples (ele fez bem em agir assim)”. No entanto, apesar de seu caráter extralinguístico, o contexto não está no extralinguístico e nem funciona independente do enunciado. Desse modo, ele é gerado pelo próprio enunciado, “a própria forma da sequência é responsável por determinar as condições de sua constituição em um enunciado contextualizado (FRANCKEL, 2011b, p. 109)”.

As interações que ocorrem no enunciado são constantes e trabalham em favor da construção de sentido, entretanto, em relação às unidades prefixadas precisamos considerar outros fatores que veremos a seguir.

## **2.1 O sentido de uma unidade prefixada**

Seguindo o que foi proposto em relação ao sentido, entendemos que, embora as unidades como prefixos sejam provenientes de outras línguas como o grego e o latim e sua função seja modificar o sentido de uma determinada unidade, não podemos simplesmente aceitá-las como portadoras de um sentido preestabelecido. Há, inclusive, linguistas que questionam se esse significado original seja de fato o que deve ser levado em consideração:



O que classifico de falácia etimológica é a crença de que a forma ou o significado original de uma palavra é, necessariamente, e em virtude deste mesmo fato, sua forma ou significado correto. Esta pressuposição é amplamente divulgada. Quantas vezes não presenciamos uma discussão em que alguém defende que por tal ou tal palavra originar do grego, latim ou árabe, ou seja qual for a língua em questão, o significado correto daquele vocábulo deve ser o que existia na língua de origem! O argumento é falacioso porque a pressuposição tácita de que há uma correspondência originalmente verdadeira ou apropriada entre forma e significado, sobre o qual se sustenta não pode ser substanciada. (LYONS, 1997, p. 61)

Assumimos a posição de Paillard (2004; 2007) que defende que uma unidade prefixada não deve ser considerada como simples, mas como uma unidade complexa. Ou seja, não basta apenas acrescentar o prefixo para que o valor seja modificado, mas há uma conjuntura bastante complexa que considera o prefixo, a base e todas as outras unidades que fazem parte daquele enunciado.

O autor afirma que os prefixos não podem ser colocados todos em um grupo e tratados da mesma forma, visto que cada um apresenta suas próprias especificidades, chegando a considerar que alguns prefixos têm até mesmo certa autonomia em relação à base na qual está integrado. Nesse caso, não podemos apenas afirmar que tal unidade modifica o sentido daquela à qual ele está associado, pois não é uma simples adição de sentido. Assim, a adição do prefixo *des-* a uma unidade qualquer não quer dizer que esta assumirá um sentido de oposição. Como podemos perceber, essa relação não é tão simples e seu resultado é um predicado complexo que precisa ser tratado como tal, como afirma Paillard (2004).

### 3. Metodologia

Para entendermos como se dá a associação entre o prefixo e a base, observamos primeiramente o funcionamento do verbo *cobrir*. Buscamos definir as regras de combinação desse verbo, através de suas ocorrências, tomando como base o procedimento de Paillard (2004; 2007). Para tanto, utilizamos, como ponto de partida, os exemplos do verbo *cobrir* apresentados nas acepções do dicionário Houaiss (2003).

O dicionário apresentou 14 acepções para o verbo *cobrir* que são todas apresentadas detalhadamente em nossa dissertação. Todavia, não há necessidade de apresentarmos todas as análises realizadas, assim, detalharemos apenas as que ressaltam a oposição entre *cobrir* e *descobrir*. Os casos que não se enquadram nesse aspecto serão apresentados somente de forma representativa.

Para dar sequência às análises, procuramos identificar quais enunciados marcavam oposição com a unidade prefixada *descobrir*. Em tais enunciados, verificamos o que permite a associação entre as unidades *des-* e *cobrir*, assim como, quais fatores impedem a presença do prefixo *des-*. Além disso, apresentamos alguns exemplos em que não se configura tal oposição.

#### 4. A relação *cobrir/des-cobrir*

Iniciando as análises propriamente ditas, temos a acepção 1 que diz respeito à noção de esconder ou proteger algo, pondo alguma coisa sobre. Vejamos os seguintes exemplos:

1. **Cobriu** a sepultura (com terra).
2. Num movimento rápido, **cobriu** a nudez (com uma toalha).

Nos exemplos **1** e **2**, temos a presença de um elemento que se apresenta em um estado inicial (E1) à mostra em um exterior e, após a ação de um agente, por meio de um instrumento, torna-se inacessível ou apenas fora do alcance da visão, ou seja, em um interior que chamaremos de estado final (E2). Podemos dizer que a base verbal *cobrir*, nestes exemplos, pede dois argumentos A1 e A2 que estão em uma relação predicativa  $\langle (A1) r (A2) \rangle$  a qual se vincula um instrumento Z, utilizado para a realização da ação sobre o A2 em um movimento de fora para dentro. *Cobrir* nestes exemplos coloca o A2 no interior de um domínio nocional<sup>1</sup>, ou seja, em **1**, coloca sepultura no interior de sepultura coberta e em **2**, coloca nudez no interior de nudez coberta.

Na acepção 2, temos a noção estar ou estender-se sobre, ocultando ou protegendo.

3. Um tapume **cobria** o prédio em toda a volta.
4. Um lenço de seda **cobria**-lhe a cabeça.

Um primeiro fato que podemos evidenciar é que existem claras semelhanças com as sequências 1 e 2, visto que se trata da ação de cobrir ou esconder algo com o auxílio de um instrumento. Contudo, a posição A1 antes ocupada pelo agente, agora é ocupada pelo instrumento que foi alçado à posição de A1 do ponto de vista sintático. Porém, este não é o

---

<sup>1</sup> O domínio nocional permite estruturar a classe de ocorrências de uma noção. Ele comporta um Interior p, um Exterior não-p e uma Fronteira separando o Interior do Exterior. (GROUSSIER; RIVIÈRE, 1996).

mérito da questão, pois esta posição pode, de fato, ser ocupada pelo instrumento sem que a sequência deixe de ser enunciável<sup>2</sup>.

É interessante observarmos se há a possibilidade de acrescentar ao verbo *cobrir* a unidade *des-* de forma que haja uma oposição à ideia inicial.

1. Cobriu a sepultura (com terra).
  - 1a. \*Descobriu a sepultura com terra.
  - 1b. Descobriu a sepultura que estava coberta de terra.
  - 1c. Descobriu a sepultura.
  
2. Num movimento rápido, cobriu a nudez (com uma toalha) .
  - 2a. \*Num movimento rápido, descobriu a nudez com uma toalha.
  - 2b. Num movimento rápido, descobriu a nudez que estava coberta com a toalha.
  - 2c. Num movimento rápido, descobriu a nudez.

Os termos *terra* e *toalha* são localizados em relação ao A2, ou seja, sepultura e nudez, respectivamente. Nesse tipo de construção sintática, Z (instrumento) impede a adição de *des-*, como se nota nos exemplos **1a** e **2a**. Os elementos *terra* e *toalha* são incompatíveis no papel semântico de instrumento com o verbo *descobrir*, pois *toalha* e *terra* instrumentalizam uma ação do exterior para o interior e não do interior para o exterior como requer a ação de *descobrir*. O agente de *cobrir* aciona uma ação através do instrumento (toalha e terra) do exterior para o interior (Cobriu a nudez com uma toalha/ Cobriu a sepultura com terra), esse mesmo instrumento não faz o movimento inverso, ou seja, do interior para o exterior, ele não pode ser acionado para descobrir algo que estava coberto. Entretanto, quando o elemento Z não está presente, *-des* pode ser associado a *cobrir* como em **1c** (X descobriu a sepultura) mas, não em **2c** no sentido de descobrir algo que estava coberto, pois, a semanticidade de nudez já remete a algo exposto. Entretanto, essa construção é possível em uma situação em que *descobrir* assume o sentido de conhecer, tomar contato. (O adolescente descobriu a nudez feminina). Nesse caso, o sentido de *descobrir* é localmente sinônimo de conhecer, tomar contato e não se estabelece oposição entre *cobrir* e *descobrir*. Em **1c** também, o sentido de *descobrir* pode ser estabilizado no enunciado como encontrar, alguém está procurando uma dada sepultura no cemitério,

<sup>2</sup> O verbo *cobrir*, neste caso, exige dois argumentos que pode ser ocupado pelo sujeito e o elemento que sofre a ação, como também pode ser ocupado pelo instrumento, que é apresentado como o praticante da ação, e o elemento que sofre a ação. Em nenhum dos casos há prejuízo à enunciabilidade das sequências.

encontra e alguém diz X descobriu a sepultara. Não há também uma relação de oposição com cobrir.

Os exemplos **3** e **4** da acepção 2, apresentam um funcionamento parecido. Vejamos:

- 3. Um tapume cobria o prédio em toda a volta.
- 3a. Cobria o prédio com um tapume em toda volta.
- 3b. \*Descobria o prédio com um tapume.
- 4. Um lenço de seda cobria-lhe a cabeça.
- 4a. Cobria a cabeça com um lenço de seda.
- 4b. \*Descobria a cabeça com um lenço de seda.

Nos exemplos **3** e **4**, o instrumento é alçado à posição de A1, no entanto, isso não impede que seja realizada a mesma construção dos exemplos **1** e **2** como podemos observar nos exemplos **3a** e **4a**. Alçados à posição de argumento 1 continuam exercendo o papel temático de instrumento o que bloqueia o prefixo *des-* em **3b** e em **4b** em que *tapume* e *lenço de seda* são instrumentos. Portanto, a única forma de utilizar o prefixo é eliminando a presença do papel temático instrumento, visto que sua característica é operacionalizar uma ação de cobertura que parte do exterior para o interior, não sendo compatível com descobrir que requer um movimento contrário, ou seja, do interior para o exterior.

A relação de oposição entre cobrir e descobrir requer um movimento do exterior para o interior e entre descobrir e cobrir, do interior para o exterior. O que não ocorre com o verbo descobrir no sentido de encontrar, localizar (Pedro descobriu a cabeça/descobriu o prédio). O uso de *descobrir o prédio* em uma relação de oposição com cobrir não parece ser tão comum. Ao observarmos a sequência *descobriu o prédio*, tendemos mais facilmente a pensar que sua localização foi descoberta e não na ação de tirar algo que cobre o prédio, sobretudo, se levarmos em consideração que o complemento *prédio* tem a propriedade semântica de ser um espaço físico localizável. Nesse sentido tem-se um sujeito agente e não um sujeito no papel temático de instrumento.

Observando a sequência *cobriu o prédio com um tapume*, vemos que não se refere a colocar algo por cima, apenas colocar um instrumento ao redor que impeça o acesso de pessoas não autorizadas, a fim de protegê-las de estilhaços e também proteger os materiais da obra. Ainda assim, entendendo que cobrir também pode ser para impedir o acesso que, nesse caso, é feito pelos lados, e não por cima, não parece natural esse sentido quando se usa somente *descobriu o prédio*.

Seguindo com as acepções três e quatro, temos:

5. Uma névoa poluente cobriu toda a região.
6. Uma grande mancha de óleo cobriu toda a praia.

Em **5** e **6**, *cobrir* apresenta o sentido de estender-se por um determinado espaço. Não há um agente com a intenção de esconder ou de tornar algo inacessível, ou seja, uma ação voluntária, uma vez que o A1 desses enunciados não são agentivos, são causativos. A propriedade primitiva tanto da noção<sup>3</sup> *mancha de óleo* quanto da noção *névoa poluente*, é inanimada e, portanto, não agentiva. Não há um movimento do exterior para um interior no sentido de se acionar um instrumento para que ele exerça o movimento de cobrir algo, há um elemento que se estende sobre um determinado espaço (região e praia) em consequência de um fenômeno natural ou acidental.

Vejamos, agora, se é possível aplicar o prefixo *des-* em **5a** e **5b**:

5. Uma névoa poluente cobria toda a região.
- 5a. \*Uma névoa poluente descobria toda a região.
6. \*Uma grande mancha de óleo cobriu toda a praia.
- 6a. Uma grande mancha de óleo descobriu toda a praia.

Observamos que, em um movimento contrário não temos X (névoa poluente/mancha de óleo) *descobriu a praia/região*, no sentido de exteriorizar algo que estava coberto, interiorizado como em *X cobriu a cabeça com um lenço*, em que X é um agente que, por meio de um instrumento, exerce a ação de cobrir algo que estava descoberto. Nos exemplos **5a** e **6a**, percebemos que a sequência não é enunciável pelo fato de *névoa* e *mancha de óleo* não terem a propriedade agentiva, e também em razão de terem a propriedade semântica de impedir a visibilidade ou limpidez de algo. Assim em **5a** *névoa* provoca a cobertura de um espaço, impedindo sua visão, já em **5b** *mancha de óleo* estende-se sobre um espaço tirando-lhe a limpidez.

---

<sup>3</sup> “Decidimos chamar noção esse feixe de propriedades físico-culturais que nós apreendemos por meio de nossa atividade enunciativa de produção e de compreensão de enunciados (CULIOLI, 1999, p. 9)”. Texto original: *décidons d'appeler notion ce faisceau de propriétés physico-culturelles que nous appréhendons à travers notre activité énonciative de production et de compréhension d'énoncés.*

A acepção 5 refere-se à noção de encher(-se), cumular(-se) e traz o seguinte exemplo:

7. Cobriu os filhos de beijo

Neste exemplo, não há mais semelhança com os anteriores que remetiam a esconder ou manter fora do alcance de visão um determinado elemento. *Cobrir* remete a um movimento iterativo no qual um agente na posição de A1 realiza uma atividade A, no caso, ação de beijar, sobre A2 que resulta em um processo não mais de esconder algo, nem de preencher toda a sua extensão, mas que denota uma certa quantidade de atos (beijos). Porém, se fizermos uma alteração como no exemplo, *X cobriu os filhos na hora de dormir*, percebemos que o sentido muda e passa a ser o mesmo da acepção seis que abordaremos mais adiante. Essa alteração mostra que o sentido de cobrir, nesta sequência, é determinado pela natureza semântica do complemento, uma vez que, quando ele é retirado, o sentido também será alterado. Além disso, ainda requer um instrumento que no exemplo citado não está destacado, mas pode ser inserido como, por exemplo, *cobriu o filho com um lençol*. Diferentemente da sequência 7 em que o agente não necessita de um instrumento para realizar a ação, mas produz algo que são os beijos.

Porém, o importante a ser observado é se a sequência continua enunciável na presença de *des-*. Acrescentando, então, o prefixo ao verbo *cobrir* temos:

7. Cobriu os filhos de beijos.

7a. \*Descobriu os filhos de beijos.

7b. \*Os filhos estavam descobertos dos beijos da mãe.

Estabelecendo uma relação de oposição entre *cobrir*/*descobrir*, vemos que, neste grupo, não há a possibilidade de opor *cobrir* a *descobrir*. É um evento que pode sempre se repetir, mas não pode ser marcado como descoberto o momento anterior a esse, pois, o foco não é a passagem de um estado para o outro, mas a intensidade da ação.

A acepção seis, por seu turno, quer dizer *vestir(-se)*, *envolver(-se)*, trazendo os seguintes exemplos:

8. Tirou a capa para cobrir o mendigo.

9. Puxou as cobertas para cobrir-se.

Observando tanto a estrutura quanto o sentido, essas sequências não parecem estar muito distantes das primeiras apresentadas. Se fizermos algumas paráfrases podemos, inclusive, ter a mesma estrutura daquelas, como em:

- 8a. cobriu o mendigo com a capa.  
9a. Cobriu-se com as cobertas.

Em relação ao sentido, vemos alguma semelhança no que diz respeito à utilização de um instrumento Z (*capa e cobertas*) para colocar, especificamente neste caso, sobre alguém, o que não quer dizer que seja para esconder algo ou manter fora do alcance de visão como na sequência 2. A relação aqui se volta para a ideia de proteção, estar vestido, coberto, que se aproxima da sequência 1, uma vez que *cobrir a sepultura com terra* remete também a uma ideia de proteção, mesmo que no caso da sepultura seja para proteger mantendo algum agente externo à distância, enquanto, cobrir com a capa ou cobertor não mantém o agente externo distante, mas, ainda assim, funciona como uma barreira impedindo que o sujeito sofra uma determinada ação.

No que diz respeito à presença do prefixo *des-* precisamos verificar essa possibilidade. Assim, utilizaremos os exemplos:

- 8a. Cobriu o mendigo com a capa.  
8b. \*Descobriu o mendigo com a capa.  
8c. Descobriu o mendigo (de sua capa).  
9a. Cobriu-se com as cobertas.  
9b. \*Descobriu-se com as cobertas.  
9c. Descobriu-se (das cobertas).

Surgem, portanto, duas formas de fazer com que o prefixo seja introduzido, ou retira o instrumento ou altera a preposição. O instrumento, do mesmo modo que ocorre nas sequências de 1 a 4 impede o prefixo por este não fazer o movimento contrário, ou seja, do interior para o exterior. Entretanto, neste caso, há uma segunda possibilidade que não seja apenas banir o instrumento da sequência, fato que ainda não havia ocorrido.

Vemos que a sintaxe interfere no sentido, visto que, no momento em que a preposição é acrescida à oração, surge o sentido de *livrar-se das cobertas* e não somente retirá-las expondo o corpo.

À medida que avançamos, notamos que tanto as estruturas quanto os sentidos se diferenciam mais ainda das acepções apresentadas inicialmente. Este é o caso da acepção sete que diz respeito à cópula dos animais.

9. Um só touro cobre várias vacas.



Embora haja um fio condutor em relação à ação de cobrir no sentido de esconder ou proteger, é notável que só percebemos isso se relacionarmos essa ação de cobrir com a posição do macho em relação à fêmea, uma vez que aquele se coloca por cima desta. Todavia, o propósito não é escondê-la ou protegê-la, além de que o macho nem consegue cobri-la de forma a evitar que seja vista. Esse sentido de *cobrir* não apresenta possibilidade para o acréscimo do prefixo *des-* em oposição uma relação de oposição.

Na acepção oito, *cobrir* remete a pagar uma dívida em:

#### 10. Cobrir um débito.

A estrutura se mantém apresentando dois argumentos, como em outras sequências anteriores, X cobrir Y mas sem a presença de um instrumento. A própria semanticidade do A2, *débito*, conduz a um outro sentido que não seja aquele de esconder, provavelmente, por esse motivo não haja a necessidade do instrumento.

Embora o sentido tenha sofrido uma modificação, nessa sequência, precisamos examinar se há a possibilidade de inserir o prefixo *des-*.

10. Ele cobriu o débito.

10<sup>a</sup>. \*Ele descobriu o débito.

10b. \*O débito está descoberto.

Mesmo fazendo uso de paráfrases, ainda não é possível ter sequências enunciáveis com descobrir fazendo oposição a cobrir, nestes casos.

Em síntese, pudemos perceber a forte polissemia em torno do verbo cobrir. No entanto, nosso interesse era apenas identificar quais as possibilidades de se acrescentar o prefixo *des-* a uma sequência de forma que *descobrir* assumisse um sentido oposto. Assim, pudemos identificar fatores que permitem ou impedem que a unidade *des-* seja utilizada. Desse modo, de todas as acepções analisadas, apenas três apresentaram essa possibilidade.

As três acepções em questão (1, 2 e 6) têm sentidos muito próximos e todas remetem à noção de esconder ou proteger pondo alguma coisa sobre, incidindo, portanto, sobre o caráter material, tratando-se de uma atividade mecânica que tem como característica básica o fato de colocar em um interior o que estava no exterior com uso de um instrumento também material.

Com base nos exemplos analisados do dicionário, chegamos à conclusão de que há três possibilidades em relação a cobrir/descobrir:

- i) Casos em que cobrir não estabelece uma relação de oposição com descobrir, rejeitando, portanto, o prefixo *des-*. Não há a possibilidade de que o verbo prefixado descreva o mesmo acontecimento que foi descrito pelo verbo simples. Ex.: cobria o filho de beijos;
- ii) Casos em que cobrir aceita o prefixo *des-*, marcando uma oposição. Ex.: cobriu/descobriu a sepultura; e
- iii) Casos em que descobrir não aceita a ausência de *des-* como forma de oposição. O evento não pode ser descrito com a forma não prefixada, embora ainda se mantenham os traços característicos da base. Ex.: após o transplante, Sofia descobre a digestão.

#### 4.1. A oposição cobrir/des-cobrir

Como resultado das análises realizadas anteriormente, observamos que não basta simplesmente acrescentar o prefixo a uma base para que uma oposição seja configurada, visto que há fatores que delimitam tal associação. Assim, a oposição só ocorre em um grupo bem determinado no qual o sentido construído é único e específico.

Podemos, desse modo, destacar que, nos quatro enunciados que marcam tal oposição, vimos critérios de especificidade.

1. Cobriu/descobriu a sepultura
2. Cobriu/descobriu a nudez
3. Cobriu/descobriu o prédio
4. Cobriu/descobriu a cabeça

O primeiro aspecto que podemos destacar é a ação mecânica de colocar sobre ou em volta de um determinado elemento um objeto. Este deverá exercer a função de proteção ou mesmo de impedir o acesso físico ou a visualização. Nos exemplos **1** e **4**, *sepultura* e *cabeça* são protegidos por *terra* e *lenço*, respectivamente, como vimos nas análises anteriores. A proteção, nesse caso, pode ser para impedir tanto o acesso, evitando a violação do corpo, bem como a visualização em **1**. Enquanto em **4**, pode ser para proteger do sol ou também para que a cabeça não seja vista (situações mais específicas, como alguém que está temporário ou permanentemente sem cabelos). Em **2**, a situação é semelhante, a *toalha* é o elemento de proteção para que a região da genitália não seja vista por um terceiro. Por sua vez, *cobrir o*

*prédio*, embora não seja literalmente colocar um elemento por cima, utiliza *tapumes* que impedem o acesso à área de construção. Em todos os casos, o instrumento funciona como uma barreira que, ao ser retirada, permite que o elemento fique descoberto.

Essa função de proteção só é possível devido à natureza do instrumento utilizado para proteger o elemento Y. Embora não estejam dentro de um grupo lexical, os elementos, *terra*, *toalha*, *tapume* e *lenço* apresentam a capacidade de exercer a mesma função de proteção. Todos podem ser manuseados por um agentivo, de modo a se colocarem sobre ou ao redor de outros elementos oferecendo proteção ou impedindo a visão deste.

O segundo aspecto diz respeito ao caráter dos complementos (elemento Y). Como pudemos notar, tais elementos, *sepultura*, *nudez*, *prédio* e *cabeça*, possuem um caráter material. Essa é a grande diferença entre os complementos do verbo descobrir que não fazem oposição a cobrir, por exemplo, descobrir o segredo. Este e muitos outros sentidos construídos a partir de descobrir não admitem essa oposição, dado seu caráter mais abstrato. Não é possível colocar uma toalha, por exemplo, sobre um segredo se este se tratar de uma informação. A possibilidade disso acontecer é somente se a informação se tornar algo material, ou seja, esteja escrita em um papel, assim, será possível cobrir o “segredo” com uma toalha, no entanto, exige uma contextualização muito específica para que o complemento assuma uma configuração material. Este exemplo é bem parecido com o caso do exemplo 2, pois, nudez pode assumir um caráter mais abstrato, todavia, aqui se resume a algo bastante material, os órgãos sexuais.

Há um conjunto de fatores que permite que haja uma oposição entre *cobrir* e *descobrir*. A oposição, entretanto, não se restringe ao acréscimo do prefixo *des-*, visto que, se um dos fatores não é cumprido a oposição também não pode se manifestar. Assim, “o cachorro descobriu as drogas na mala do turista” não pode fazer oposição a cobrir, apesar de apresentar um agentivo, ter um complemento de caráter material que pode sim ter um elemento sobre si capaz mantê-lo longe do campo de visão de terceiros, cumprindo os requisitos mencionados acima. Todavia, o sentido engendrado aqui não é de retirar aquilo que está encobrindo a droga, mas de identificação. O sujeito agentivo *cachorro* não retira aquilo que impede que a droga seja visualizada, mas a identifica através de seu olfato aguçado. Sendo este o fator que impede que a oposição cobrir/descobrir se realize nesse enunciado.

## 5. Considerações finais

Como pudemos observar, há de fato uma oposição que foi gerada entre cobrir e descobrir. No entanto, destacamos que se trata de algo restrito e totalmente resultante de determinadas regras de funcionamento de ambos os verbos. Devido a tal restrição, a grande maioria dos sentidos encontrados a partir de descobrir não aceitam a oposição com cobrir, mesmo que os seus parâmetros sejam reconstruídos no espaço do prefixo a cada enunciado.

O que acontece é que nas várias possibilidades com a unidade *descobrir*, as regras se aplicam de forma diferente para cada caso, de modo que tenhamos os casos que fazem oposição a cobrir e as que não aceitam a oposição.

Ainda assim, há inúmeras formas em que o verbo descobrir se manifesta, porém, isso não quer dizer que a unidade esteja necessariamente negando ou se opondo a cobrir. Nestes casos, os argumentos não são mais administrados pela base, mas pelo prefixo. Alguns sinônimos locais de descobrir como encontrar, identificar ou tomar conhecimento, por exemplo, não aceitam tal oposição, muito embora, nestes casos haja uma atualização constante dos parâmetros de cobrir. O que acontece com essas unidades é que seus argumentos refletem as interações entre base e prefixo.

Além disso, podemos ainda citar os casos em que *cobrir* nem mesmo aceita o acréscimo do prefixo des-. Como apresentamos na maioria dos casos apresentados para cobrir na seção 2, visto que os parâmetros de *cobrir* não podem ser atualizados em descobrir, nesses casos específicos.

Esses aspectos abordados em nossa pesquisa confirmam que, de fato, os sentidos de uma unidade lexical, prefixada ou não, são efetivados no enunciado. As unidades prefixadas apresentam um caráter mais complexo por serem resultado da associação de um prefixo a uma base, entretanto esta associação não é suficiente para que se estabeleça um sentido que apenas se resume a um acréscimo de significação por parte do prefixo. Desse modo, compreendemos que um predicado complexo como tal gera regras de funcionamento bastante específicas que não serão aplicáveis a todas as unidades da mesma forma.

## Referências bibliográficas

ARAÚJO, A. C. B. **A construção de sentido de um verbo prefixado**: uma análise enunciativa do verbo descobrir. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Piauí. Teresina (PI), 2016.

BORBA, F. S. **Uma gramática de valências para o português**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Tome 1. Paris: Ophrys, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pour une linguistique de l'énonciation**: domaine notionnel. Tome 3. Paris: Ophrys, 1999.

De VOGUÉ, S.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. **linguagem e Enunciação**: Representação, referenciação e regulação. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANCKEL, J.-J. Situation, contexte et valeur référentielle. In. **Textes, contextes, pratiques**, n 129/130, 2006. p. 51-70

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Editora Objetivo, 2003.

LIMA, M. A. F. A construção de significação de ocorrências do adjetivo bom: identidade e variação. In. LIMA, M. A. F.; FILHO, F. A.; COSTA, C. S. S. M. (orgs.) **Linguística e literatura**: percorrendo caminhos. Teresina: EDUFPI, 2013.

LYONS, J. Linguística. In. **Linguagem e linguística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. p. 43-64

PAILLARD, D. A propos des verbes prefixes. **Slovo** 30-31, INALCO, Paris, 2004.

\_\_\_\_\_. Verbes préfixés et « intensité » en français et en russe. **Travaux de linguistique** 2007/2 (n° 55), p. 133-149.

RIVIÈRE, C.; GROUSSIÈRE, M.L. **Les mots de la linguistique**. Ophrys, Paris, 1996.

Artigo recebido em: 15.01.2017

Artigo aprovado em: 10.06.2017

## **Análise do discurso de Mário de Andrade acerca da legitimação de uma identidade linguística nacional**

### **Analysis of the discourse of Mário de Andrade on the legitimation of a national linguistic identity**

Érica Rogéria da Silva\*  
Heloisa Mara Mendes\*\*

---

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho consiste em descrever e analisar o funcionamento de parte da prática discursiva de Mário de Andrade a respeito da legitimação de uma identidade linguística genuinamente brasileira, a partir da noção de semântica global, desenvolvida por Dominique Maingueneau (2008). Visto que Mário de Andrade teve uma participação significativa no projeto de construção de uma identidade linguística nacional, sua prática discursiva será tomada como representante dos ideais defendidos pelo Modernismo brasileiro. Para atingir o objetivo proposto, procuramos apreender seu discurso a partir da questão da colocação pronominal na *Gramatiquinha da fala brasileira* e em cartas escritas por ele e endereçadas a Manuel Bandeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso. Mário de Andrade. Identidade linguística.

---

**ABSTRACT:** The objective of this work is to describe and analyze the functioning of part of the discursive practice of Mário de Andrade regarding the legitimation of a genuinely Brazilian linguistic identity, based on the notion of global semantics developed by Dominique Maingueneau (2008). Once Mário de Andrade had a very important role in the project of the construction of a national linguistic identity, we intend to describe and analyze his discourses as the ones which represent the ideals defended by Brazilian Modernism. In order to achieve this goal, we intend to apprehend his discourse by the point of view of the pronoun collocations in *Gramatiquinha da fala brasileira* as well as in letters written by him and addressed to Manuel Bandeira.

**KEYWORDS:** Discourse Analysis. Mário de Andrade. Linguistic identity.

---

## **1. Introdução**

No Brasil, o Modernismo emergiu em um contexto inicial de transição urbana em que o Parnasianismo ditava as regras das produções literárias. Suas primeiras manifestações foram realizadas por um grupo de intelectuais paulistas que pretendia dar novas direções às práticas sociais e, sobretudo, artísticas do país. Relacionados a esse ímpeto de mudança nacional, estavam os resultados das transformações socioeconômicas e políticas da Europa, ocasionadas

---

\* Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

\*\* Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

pelos conflitos da Primeira Guerra Mundial e pelo desenvolvimento acelerado da indústria e da tecnologia.

Nesse cenário de transformações e crise, artistas e intelectuais consideraram que os padrões estéticos vigentes eram incompatíveis com o novo século e não expressavam o novo tempo. Diante dessa perspectiva, emergiram, em toda a Europa, e em um curto espaço de tempo, movimentos artísticos expressivamente radicais denominados vanguardas, das quais fizeram parte Futurismo, Expressionismo, Cubo-futurismo, Dadaísmo e Surrealismo. De acordo com Helena (1986, p. 5-6), dentre os movimentos das vanguardas europeias, esses foram os de maior destaque e, apesar de suas particularidades, “todos estavam de acordo com o fato de que se revelavam falidos os moldes acadêmicos e conservadores de uma arte envelhecida e cristalizada”.

Com um caráter revolucionário, as vanguardas militavam a favor da arte como meio de transformação do homem e da sociedade e questionavam os padrões de arte oficiais, ou seja, “o sistema no qual a arte é produzida, distribuída e fruída” (RIBEIRO, 2007, p. 119). A autora explica que, para alcançar seus objetivos, os artistas se organizavam em torno de um líder intelectual e atuavam de maneira estratégica e provocativa. Os principais meios de divulgação de suas ações eram os manifestos e eventos, produzidos de maneira a abalar a ordem costumeira e tradicional. Destarte, com ideais de aproximação entre a arte e a vida, com dinamicidade, revolta, modernidade e renovação no âmbito político, cultural e artístico, as vanguardas alcançaram uma grande repercussão nos países europeus e americanos. Foi dessa forma que “os resultados dessa atitude artística e cultural de contestação de um mundo em crise” chegaram ao Brasil e contribuíram para o desenvolvimento de uma nova concepção artística e cultural, surgindo assim o Modernismo brasileiro.

Assim como as vanguardas, o Modernismo foi formado por um grupo de artistas e intelectuais; também usou estratégias que buscavam chamar a atenção e despertar o gosto pela produção artística moderna, livre dos padrões estéticos já estabelecidos e considerados ultrapassados; organizou eventos provocativos; publicou manifestos; idealizou a inauguração de uma nova concepção de arte; questionava e anunciava romper com as regras instituídas pela academia; além de procurar manter um caráter revolucionário e militante. Devido a essas analogias, podemos dizer que uma das matrizes do Modernismo brasileiro foram as tendências vanguardistas europeias. É certo, entretanto, que a assimilação dessas tendências não constituiu uma cópia dos costumes europeus, ao contrário, buscou-se adaptá-las à realidade brasileira.



Essa realidade, por sua vez, já não era motivo de constrangimento para a produção artística, seja no âmbito da literatura, da música ou da pintura, em todas “acentuam-se a rudeza, os perigos, os obstáculos da natureza tropical. O mulato e o negro são definitivamente incorporados como temas de estudo, inspiração, exemplo. O primitivismo agora é fonte de beleza e não mais empecilho à elaboração cultural” (CANDIDO, 2000, p. 110).

Em relação às diretrizes, Menotti del Picchia (1922, p. 18) afirma que os modernistas não tiveram a pretensão de criar uma escola, uma vez que esse projeto limitaria a liberdade de criação, assim, os artistas e intelectuais teriam uma produção livre e sincera, ou seja, poderiam “atuar de acordo com o seu temperamento”. Além dessa proposta, os modernistas anunciavam se distanciar das normas acadêmicas de produção artística estabelecidas no país; estabelecer o direito à permanência estética; a criação de uma arte com expressão própria, que estivesse condizente com a realidade cultural e social do Brasil; a atualização de uma inteligência artística; e a nacionalização da linguagem.

A reforma e configuração do panorama linguístico nacional foi um dos princípios modernistas veementemente defendidos por Mário de Andrade que chegou a esboçar a *Gramatiquinha da fala brasileira*. Esse projeto, vinculado a um projeto maior, o de redescoberta e definição de uma identidade genuinamente nacional, tratava, entre outros aspectos, do reconhecimento, bem como o estabelecimento de uma língua representante do povo. Contudo, para que esse intento fosse alcançado, surgiu, novamente, a necessidade de ruptura com os padrões tradicionais, pois, para os modernistas, era preciso fazer com que a língua usada no Brasil deixasse de ser submetida às regras da gramática do português europeu. Consoante Mário de Andrade (1990, p. 321):

Brasil, corpo expandongado, mal costurado que não tem o direito de se apresentar como pátria porque não representando nenhuma entidade real de qualquer caráter que seja nem racial, nem nacional, nem sequer sociológica é um aborto desumano e anti-humano. Nesse monstrego político existe uma língua oficial emprestada e que não representa nem a psicologia, nem as tendências, nem a índole, nem as necessidades nem os ideais do simulacro de povo que se chama o povo brasileiro. Essa língua oficial se chama língua portuguesa e vem feitinha de cinco em cinco anos dos legisladores lusitanos.

O fato de o Brasil ser, para Mário de Andrade, uma nação que não possui uma língua própria, pois, para o autor, o português é a língua de Portugal e representa o seu povo e sua cultura, era uma justificativa plausível para se lutar pela legitimação de uma norma brasileira.

Justamente pelo fato de ser duas pátrias distintas com costumes e valores histórico-sociais diferentes, a língua portuguesa, para Mário de Andrade, não é representativa dos brasileiros, portanto, no país, usa-se uma língua emprestada, o que compromete os pensamentos de seu povo e suas manifestações sociais, artísticas e culturais verdadeiras.

O projeto de nacionalização da linguagem correspondia perfeitamente aos ideais modernistas, pois fortalecia o primado de construção de uma identidade brasileira e dava amplitude ao plano de mudança do pensamento social, ajustando-o à ideia de progresso das civilizações modernas. Além do mais, seu desenvolvimento causou grandes polêmicas com os gramáticos que tinham verdadeira repulsa pelo jeito brasileiro de falar.

Assim, baseados na noção de semântica global, pretendemos, neste trabalho, abordar o funcionamento discursivo de Mário de Andrade em torno de uma norma linguística genuinamente brasileira.<sup>1</sup> Considerando que Mário de Andrade teve uma participação significativa nessa empreitada, descrevemos e analisamos parte de sua prática discursiva como representativa dos ideais defendidos pelo Modernismo brasileiro. Para tanto, assumimos, com Maingueneau (2008), que todos os planos da discursividade constituem-se a partir de um mesmo sistema de restrições, portanto, o discurso está em todo lugar, não sendo necessária, em termos metodológicos, uma abordagem exaustiva de todos ou de diversos tipos de manifestações discursivas.

Uma vez que Mário de Andrade se posiciona a favor da legitimação de uma língua nacional em diversos âmbitos, como o literário, o epistolar, o linguístico, o musical<sup>2</sup>, entre outros, buscamos descrever o sistema de restrições semânticas que estrutura seu discurso acerca da questão linguística na *Gramatiquinha da fala brasileira*<sup>3</sup> e em cartas endereçadas a Manuel Bandeira. Além do mais, buscamos analisar se há, de fato, nessas práticas discursivas, a defesa de uma língua escrita representante da fala brasileira.

---

<sup>1</sup> Apontamentos a respeito da discussão em torno da existência ou não de uma variedade linguística brasileira e uma análise do posicionamento modernista a esse respeito podem ser encontrados em Mussalim (2013 e 2006).

<sup>2</sup> Uma análise do posicionamento de Mário de Andrade no campo da música é apresentada em Mendes (2013).

<sup>3</sup> Uma análise da *Gramatiquinha da fala brasileira*, a partir da noção de *ethos*, é apresentada em Cox; Bonerman; Albuquerque (2015).

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1 Sobre o conceito de norma

O termo norma é comumente usado para designar uma variedade de língua que, em determinado período, se impõe e é imposta por todo um aparato prescritivo como o modelo por meio do qual todos os comportamentos linguísticos devem ser medidos. Refere-se à língua “correta”, ao “bom uso”, definições que classificam todas as outras formas linguísticas possíveis como erros ou incorreções.

A partir da distinção entre normas explícitas e normas implícitas, Aléong esclarece uma das formas de compreender a existência de uma norma linguística sócio historicamente dominante, ou melhor, uma norma que não está baseada em critérios linguísticos, e a heterogeneidade das realizações linguísticas concretas:

A norma explícita compreende esse conjunto de formas lingüísticas que são objeto de uma tradição de elaboração, de codificação e de prescrição. Ela se constitui segundo processos sócio-históricos [...]. Codificada e consagrada num aparato de referência, essa norma é socialmente dominante no sentido de se impor como o ideal a respeitar nas circunstâncias que pedem um uso refletido e monitorado da língua, isto é, nos usos oficiais, na imprensa escrita e audiovisual, no sistema de ensino e na administração pública. Quanto às normas implícitas, trata-se daquelas formas que, por serem raramente objeto de uma reflexão consciente ou de um esforço de codificação, nem por isso deixam de representar os usos concretos pelos quais o indivíduo se apresenta em sua sociedade imediata (ALÉONG, 2001, p. 153).

Com vista a apresentar uma definição mais precisa do conceito de norma explícita, que se confunde com o conceito de norma padrão, Aléong destaca três componentes em toda norma desse tipo: a) um discurso da norma, responsável por classificar os fatos linguísticos em categorias de certo, errado, bom, mau, puro, padrão, etc., sendo imperativo, autoritário e arbitrário; b) um aparelho de referência, que faz remissão a usuários revestidos de autoridade em matéria de linguagem, a academias, órgãos públicos, dicionários e gramáticas; e c) a difusão e imposição em lugares estratégicos como a escola, a imprensa e a administração pública.

Em “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro”, Bagno (2012) parte do pressuposto de que o português brasileiro é uma língua plena e autônoma e não uma “variedade” do português europeu. Assim, ele assume como válido, aceitável e correto todo uso linguístico que já esteja plenamente incorporado ao vernáculo geral brasileiro, falado e escrito, conforme uma vasta exemplificação da língua viva que é apresentada ao longo da obra. Graças ao

conhecimento desse vernáculo geral, o autor assume “a existência de uma norma urbana culta real, radicalmente distinta da *norma-padrão clássica*, ideal, prescritiva e totalmente desvinculada dos usos autênticos do PB” (BAGNO, 2012, p. 21). Além disso, ele afirma:

O que se entende por *norma-padrão*, nos estudos mais recentes sobre variação linguística e ensino, é o modelo de língua descrito-prescrito pela tradição gramatical, uma língua extremamente idealizada, construída com base nos usos de um grupo não muito amplo de escritores e, mesmo assim, não de todos esses usos, mas só daqueles que o próprio gramático considera exemplares ou recomendáveis. Essa norma-padrão – *escrita, literária e obsoleta* – é, por isso mesmo, repleta de arcaísmos, de fósseis linguísticos, de regras que vão contra a intuição gramatical de qualquer falante da língua. Como se não bastasse, ela é inevitavelmente *anacrônica*, porque recorre a um cânone literário do passado, de modo que nem sequer na literatura viva, contemporânea, é possível reconhecer o uso integral do que ela prescreve (BAGNO, 2012, p. 31).

Bagno adota a nomenclatura vernáculo geral brasileiro (VGB) para designar a norma *real, habitual*, os usos feitos pelos falantes em suas atividades linguísticas cotidianas. Ao VGB, ele opõe a sigla TGP (tradição gramatical do português), por meio da qual se tem acesso à norma-padrão.

Diante desses pressupostos, a expressão norma padrão será usada, neste artigo, como sinônima de modelo idealizado de língua descrito-prescrito pela tradição gramatical. Já a expressão norma popular (que pode ser considerada sinônima de VGB ou, ainda, de norma urbana culta real) será empregada para designar os usos feitos pelos falantes do português brasileiro que são inventariados na *Gramatiquinha* e empregados, circunstancialmente, por Mário de Andrade.

## 2.2 Sobre o conceito de *sema* em Maingueneau

Em *Gênese dos discursos*, Maingueneau (2008) afirma que uma das maneiras de se apreender um discurso é através da análise do interdiscurso, ou seja, das relações existentes entre vários discursos previamente escolhidos. É precisamente a partir dessa proposição que o autor irá defender o primado do interdiscurso. Todavia, essa concepção leva em conta a noção de heterogeneidade discursiva, constituída de duas faces: uma chamada heterogeneidade mostrada, passível de apreensão pelas análises linguísticas, pois demonstra sua natureza através de marcas visíveis como citações, palavras entre aspas, autocorreções etc. A outra, denominada heterogeneidade constitutiva, compõe-se daquilo que concerne ao Outro, do que o Mesmo tem

de lidar e rejeitar, dos traços imperceptíveis, porém presentes e densamente imbricados ao Mesmo de tal maneira que uma abordagem linguística *stricto sensu* não é suficiente para apreendê-la. Visto que todo discurso é heterogêneo, a apreensão do Outro é passível tanto pela análise da heterogeneidade mostrada como da constitutiva. É precisamente pela inextrincável relação entre o Mesmo do discurso e seu Outro que Maingueneau inscreve sua hipótese de primado do interdiscurso na heterogeneidade constitutiva. Em uma mesma linha de raciocínio, o autor argumenta que, ao reconhecer a presença do Outro no discurso e ao tomá-lo como um posicionamento que perpassa e interfere no discurso, pode-se considerar superada a distinção entre heterogeneidade mostrada e constitutiva.

Para tornar menos imprecisa a noção de interdiscurso, o autor a substituiu pelo conjunto: *universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo*. O primeiro é formado por toda e qualquer formação discursiva<sup>4</sup>, porém, por possuir uma vasta extensão, não pode ser apreendido como um todo. Apesar do universo discursivo não ser passível de análise, é no seu interior que se constituem os campos discursivos.

Por sua vez, os campos discursivos se caracterizam por um conjunto de formações discursivas específicas que possuem a mesma função social, porém divergem quanto à forma como essa função deva ser preenchida, o que as coloca sempre em confronto, aliança ou aparente neutralidade. Ademais, o confronto entre elas as delimita, ou seja, a identidade de um posicionamento será definida, instaurada e conservada em um determinado campo pelas relações que mantém com um ou mais posicionamentos. Segundo o autor, dessas relações emerge o discurso, que, conseqüentemente, terá regularidades próprias dos posicionamentos que o instauraram, o que não significa que o discurso não tenha pontos de convergências com outros do mesmo campo.

Já o *espaço discursivo* é um subconjunto formado por posicionamentos que se relacionam. A escolha de um espaço discursivo é realizada pelo pesquisador e depende de hipóteses que serão corroboradas ou não com o desenvolvimento de análises. O levantamento dessas hipóteses depende de conhecimentos históricos e dos textos a serem analisados.

Em conformidade com essas conjecturas, pode-se afirmar que, além da apreensão, a constituição de um discurso também depende das relações interdiscursivas instituídas em um campo, o que justifica considerar, novamente, a precedência do interdiscurso sobre o discurso.

---

<sup>4</sup> Em *Gênese dos discursos*, a noção de formação discursiva deve ser entendida, preferencialmente, como posicionamento.

Com o intuito de tornar ainda mais explícita uma das formas de apreensão do interdiscurso, Maingueneau postula que o discurso possui várias dimensões, e, todas elas, sejam de ordem gramatical ou de enunciação, são controladas por um mesmo sistema de restrições, responsável por determinar o que é permitido ou não ser dito no interior de uma formação discursiva. Assim, o funcionamento do discurso segue uma semântica de caráter global. Um dos princípios de apreensão do discurso a partir da noção de uma *semântica global* é o de que a verificação de suas especificidades toma todos os planos da discursividade em uma mesma ordem de importância, ou seja, não há razão para fazer distinções de valores entre os diversos planos. Partindo dessa perspectiva, Maingueneau propõe algumas dimensões discursivas: o vocabulário, os temas, o estatuto do enunciador e do destinatário, a dêixis enunciativa, o modo de enunciação e o de coesão. Para a análise de um *corpus*, afirma o autor, essas dimensões podem ser tomadas isoladamente ou repartidas diferentemente. Dessa maneira, para a nossa proposta de análise do discurso de Mário de Andrade a respeito da defesa de uma língua nacional, mobilizaremos duas dimensões, são elas: o enunciado e o modo de enunciação.

O enunciado, para Maingueneau, corresponde unicamente às manifestações linguísticas verbais. Já o modo de enunciação, afirma o autor, se refere a “uma maneira de dizer” própria de cada discurso. Esta dimensão discursiva se concretiza por intermédio do gênero discursivo ao qual recorre e também do tom. Cada discurso produz, através de enunciados, seu próprio tom, podendo este ser caracterizado como uma voz específica de cada discurso. Ademais, o tom utilizado no discurso atribui ao enunciador um determinado caráter e uma específica corporeidade, o que equivale a dizer que o modo de enunciação é associado às disposições psicológicas do enunciador e à maneira pela qual se reconhece e utiliza o corpo. Destarte, o modo de enunciação é igualmente regido pelo sistema de restrições que controla todos os planos do discurso, ou seja, o modo de enunciação é também um elemento discursivo a partir do qual se podem apreender as especificidades do discurso.

Sendo o discurso regulado por um mesmo sistema de restrições, a análise de todos ou de vários tipos de manifestações discursivas de um mesmo posicionamento discursivo, como todos os exemplares de textos literários ou pictóricos, não é necessária, pois o discurso está presente em todas as práticas.

A noção de *sistema de restrições* se refere, de acordo com Maingueneau, a um sistema de regras que define os operadores discursivos característicos de determinado posicionamento inscrito em determinado campo discursivo. Esse sistema funciona como um filtro que fixa o

que é permitido ou não ser dito a partir de um posicionamento. Tal sistema também pressupõe a existência de uma competência discursiva, competência essa que garante ao enunciador a aptidão para reconhecer e produzir enunciados pertencentes a sua formação discursiva, de identificar discursos totalmente diferentes ou que pertençam ao seu Outro, além da capacidade para compreender e traduzir esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de restrições.

Para o desenvolvimento deste trabalho, mobilizaremos a noção de semântica global, mas não da mesma maneira como ela aparece mobilizada em *Gênese dos discursos*, pois pretendemos verificar, com relação ao tema da colocação pronominal, o funcionamento do sistema de restrições nas práticas discursivas de Mário de Andrade, o que não exige, por exemplo, a análise das relações que se estabelecem entre esse posicionamento e outros pertencentes ao mesmo campo.

### 3.Resultados

#### 3.1 Gramatiquinha da fala brasileira

A participação de Mário de Andrade no Modernismo e o reconhecimento das diferenças linguísticas existentes entre o português brasileiro e o europeu contribuíram para que o autor esboçasse um projeto de gramática que, segundo ele, deveria representar a nacionalidade brasileira, ou seja, corresponder à modalidade falada no país. Além do mais, a legitimidade linguística é também, na perspectiva de Mário de Andrade, elemento que contribuiria para garantir a independência cultural do país, ideal igualmente defendido pelos modernistas. Contudo, a realização de uma gramática da língua nacional não era, para o autor, o suficiente, era preciso um esforço conjunto, sobretudo, dos escritores. Assim, os esforços destinados à escrita da fala brasileira seriam inicialmente mais restritos, porém, posteriormente, alcançariam uma dimensão mais ampla. Nas palavras de Mário de Andrade:

Si cada um, estudando com seriedade e trabalhando com afinco, desse a sua solução pessoal e transitória a este problema, não dou vinte anos, o elemento culto brasileiro, quero dizer a manifestação humana civilizada e por isso representativa (não falo característica) do Brasil na civilização atual já falaria e escreveria e já teria gramáticas duma fala mais concorde com a nossa nacionalidade original, a nossa sensibilidade, ideais e civilização. Isso seria prático. Isso seria ter liberdade bem compreendida. Isso seria cultura verdadeira (ANDRADE, 1990, p. 316-317).



Compreende-se que uma das primeiras ações a serem realizadas seria, então, a produção de obras literárias escritas de acordo com a realidade linguística brasileira. Observa-se que essa percepção atende a duas vertentes: em uma delas a literatura desempenharia um papel primordial no processo de fixação da norma brasileira, o que, de certa forma, remete aos modelos tradicionais de gramática que prescrevem como adequadas e corretas as construções linguísticas empregadas em obras literárias; já na outra, a construção de uma literatura pautada sobre a norma brasileira vai ao encontro dos ideais modernistas de valorização e emancipação da cultura nacional.

De acordo com Pinto (1990, p. 53), a organização do que viria a ser a *Gramatiquinha* seguiu o modelo da *Gramática secundária da língua portuguesa*, de Said Ali, e apresentou características estruturais próprias do gênero, como índice e capítulos (Fonologia, Lexicologia, Sintaxe, Estilística) subdivididos em tópicos. Interessa-nos, neste trabalho, a descrição e a análise das formulações realizadas acerca do uso dos pronomes, mais especificamente da colocação pronominal.

No capítulo intitulado *Sintaxe*, no qual há um tópico específico para o tratamento dos pronomes, Mário de Andrade inicia suas colocações com observações sobre o uso recorrente do pronome “me” no início das frases. O autor justifica que esse fenômeno linguístico já é considerado uma regra própria da norma popular brasileira e pode, portanto, ser considerado uma generalização em que qualquer pronome pode iniciar uma frase. Para exemplificar tal fenômeno, Mário de Andrade se serve de textos literários: “‘Histórias do Menino da Floresta’ do poeta Heitor Martins de Athayde pg. 12 – Duns livrinhos editados no Recife, literatura popular em que publicam poetas populares como Leonardo Gomes de Barros, Cordeiro Manso e ainda João Martins de Athayde” (ANDRADE, 1990, p. 384). Por um lado, observa-se que Mário de Andrade propõe, em seu projeto de gramática, um tratamento diferenciado acerca da colocação dos pronomes em início de frase, tratamento este que está em consonância com a fala dos brasileiros e diverge muito das normas prescritas pelas gramáticas. Por outro lado, ao apresentar citações literárias para exemplificar os fenômenos descritos, o autor conserva elementos característicos do modelo tradicional de gramática. Além do mais, essa organização evidencia a busca pela afirmação da relação entre língua e literatura. Contudo, para compreendermos essa disposição de conteúdos faz-se necessário entender o que significa apoiar-se em escritores, na maioria das vezes, consagrados, para validar as regras de uma língua. Henriques (s/d) considera que essa prática pode ter duas atribuições: em uma delas serve para

comprovar o fenômeno linguístico exposto, pois a escolha do gramático incide em alguém que possui uma autoridade literária, o que, comumente, pela tradição, possui uma autoridade linguística. Na outra, o gramático, ao citar o escritor, acaba por conferir-lhe um nível de excelência diante do leitor, outorgando-lhe uma autoridade linguística.

Tendo em vista que os fenômenos linguísticos presentes na *Gramatiquinha da fala brasileira* são legitimados por uma figura de autoridade linguística e literária, compreendemos que a obra conserva traços tradicionais característicos da organização de gramáticas normativas, o que nos leva a supor que o sema /+ Conservação/ estrutura o discurso modernista em questão a respeito da língua. A seguir, apresentamos análises de outros exemplos que nos levam a reflexões análogas, como forma de sustentar nossa hipótese.

As regras referentes ao uso do pronome clítico, afirma Mário de Andrade (1990, p. 384-389), devem ser particulares e baseadas no “valor psicológico da frase”, contudo o autor considera que o pronome deve ser empregado depois do verbo quando se tem uma “frase vaga ou fortemente imperativa”. Para fortalecer essa proposição, Mário de Andrade declara que tal observação também foi feita por João Ribeiro. Ao adotar esse uso, a eufonia não deve ser uma preocupação do usuário da língua, pois, segundo o autor, as regras da eufonia também são particulares e variáveis, ou seja, são formulações sintáticas determinadas de acordo com a necessidade e a situação comunicativa. Entre os exemplos usados por Mário de Andrade, destacamos um texto grifado em um volante de propaganda “Se recebem as inscrições na Gerência”. Além desse exemplo, Mário de Andrade (1990, p. 388) também cita a escrita de Rui Barbosa em um livro que o pai lhe dera: “Me foi dado por meu pai em outubro de 1860”.

No decorrer do capítulo denominado *Sintaxe*, exemplos sobre a colocação dos pronomes átonos em início de frase são catalogados nas seções denominadas *Gramatiquinha*, *Brasileirismo* e *Língua*. Na primeira, um dos exemplos foi um verso do poema de Brasília Machado, intitulado “Te esqueceste”. Na segunda seção, destacam-se usos como “Me lembrava”, “Me guiareis”, “Te vejo, te procuro” (Início de uma estrofe de Gonçalves Dias); “Te aquieta, menino!” (Lenda Cabeça de Cuia – O Jornal, 1934); “– Meu filho/ Não persista no pecado/ Deixa a carreira dos crimes/ Se torne um regenerado/ Si me promete deixar/ Lhe prometo trabalhar” – Conselho do padre Cícero a Lampeão – folheto, Paranaíba (ANDRADE, 1990, p. 386 - 388).

Novamente constata-se que Mário de Andrade vai ao encontro de aspectos característicos da fala popular brasileira quando cataloga frases iniciadas com pronomes. De

igual modo, verifica-se que o autor também está em consonância com a tradição gramatical quando se vale de exemplificações linguístico-literárias para validar seus exemplos. De acordo com Junqueira (2003), no Ocidente, a prática de compilar de maneira sistemática as regras linguísticas e exemplificá-las com expressões literárias remonta desde a Grécia antiga, onde as gramáticas tradicionais eram criadas, sobretudo, para instituir os padrões linguísticos das produções de escritores conceituadamente consagrados. A primeira publicação representativa dos estudos gramaticais da Grécia foi organizada por Dionísio de Trácia (II a. C.), defensor da ideia de que a gramática se refere ao conhecimento da língua usada pelos poetas e escritores de prosa. Os aspectos referentes ao uso de exemplificações literárias continuaram a ser reproduzidos ao longo dos séculos e estão presentes também em grande parte dos estudos gramaticais atuais. Eugenio Coseriu (1992 apud HENRIQUES, 2003), por exemplo, afirma que a língua literária “representa no grau mais alto a dimensão deôntica (o dever ser) da língua”. Sendo assim, para o linguista, “a gramática normativa é a manifestação metalinguística explícita dessa dimensão”.

De acordo com Pinto (1990, p. 209), Mário de Andrade tinha grande interesse pela colocação pronominal, a ponto de reunir uma quantidade significativa de material constituído de várias anotações de leitura de textos literários e populares, bem como da fala cotidiana e de tudo que pudesse caracterizar a fala brasileira. Ainda em conformidade com a autora, Mário de Andrade usou exemplos desse material para defender a tese de que a próclise é tipicamente brasileira, tese esta apresentada em cartas a Manuel Bandeira e a Sousa da Silveira e também no artigo “O baile dos pronomes”.

O que se pode, portanto, observar é que os exemplos representativos da norma popular, apresentados na *Gramatiquinha da fala brasileira*, indicam uma preocupação com o seu uso, contudo, os mecanismos clássicos de recorrer a escritores literários para validar uma construção linguística, bem como a organização estrutural da gramática normativa se mantêm no discurso analisado, o que nos leva a compreender que o discurso de Mário de Andrade a favor da legitimação de uma língua brasileira parece se estruturar sob o sema /+ Conservação/.

### 3.2 Cartas de Mário de Andrade endereçadas a Manuel Bandeira

Para melhor compreender o funcionamento da prática discursiva de Mário de Andrade a respeito da defesa de uma língua nacional, analisamos, igualmente, quatro cartas escritas por

ele endereçadas a Manuel Bandeira, são elas: *Sobre simplificação da pontuação, com o mínimo de vírgulas possível*; *Sobre o emprego de brasileirismos e efeitos sonoros em seus versos*; *Ainda sobre a língua brasileira*; *Sobre brasileirismos e língua brasileira*<sup>5</sup>. O fato de todas as cartas tratarem da questão linguística foi o fator determinante para a seleção do conjunto.

Ao analisarmos as cartas, verificamos que Mário de Andrade, em algumas situações, emprega a colocação pronominal de acordo com a norma popular, mas, na maioria das vezes, faz uso das normas de colocação pronominal prescritas pela gramática normativa. Observamos, ainda, que a sintaxe pronominal em concordância com a norma popular brasileira é maiormente empregada em excertos de caráter literário, o que nos leva a considerar que a prática discursiva literária de Mário de Andrade se organiza sob o traço /+ Conservação/. Esse sema parece estruturar o discurso literário do escritor modernista, pois o uso das duas diferentes normas tem lugares marcados nos textos epistolares, ou seja, a norma popular se restringe a enunciados de caráter ficcional, já para os não ficcionais, usa-se, muito frequentemente, uma norma associada à erudição, adequada às convenções tradicionais.

O emprego da norma padrão pode ser constatado em enunciados da carta *Sobre simplificação da pontuação, com o mínimo de vírgulas possível*. Mário de Andrade inicia uma frase com mesóclise, uso característico do Português Europeu e pouco utilizado no Brasil, tanto para a modalidade falada quanto para a escrita:

(1) “[...] Tornar-me-ão por bêsta, naturalmente”.

Em seguida, observa-se a preferência pelo uso da ênclise, já que, em todas as situações de sintaxe pronominal, os pronomes oblíquos átonos foram colocados depois do verbo:

(2) “A Suite Polifonica desagradá-me e agrada-me”.

Posteriormente, verifica-se o uso de mesóclises tal como prescrito pela tradição linguística que tem maior proximidade com o Português Europeu. “No Brasil, só se encontra a mesóclise na língua escrita literária, estando banida da língua usual, onde com as formas de futuro só se pratica a próclise” (MATTOSO CÂMARA, 1985, p. 165):

(3) “Por ironia da-lo-ei à Revista do Brasil”.

---

<sup>5</sup> Os títulos das cartas de Mário de Andrade endereçadas a Manuel Bandeira foram dados pelos organizadores do livro “Mário de Andrade: cartas a Manuel Bandeira”.

Ao considerarmos o apontamento de Mattoso Câmara a respeito da colocação pronominal e confrontá-lo com o uso da mesóclise realizado pelo escritor modernista no exemplo (3), verificamos sua preferência pela norma padrão, dado que reforça a constatação de que o sema /+ Conservação/ estrutura o discurso de Mário de Andrade a respeito da questão linguística no sentido de que seu discurso sobre a língua parece manter a norma representante da fala brasileira restrita ao âmbito ficcional, mas nas cartas para os amigos, por exemplo, usa-se, de maneira constante, a norma padrão. Tal prática parece se distanciar do projeto modernista de reforma e configuração do panorama linguístico nacional, além de indicar que o sema /+ Conservação/ estrutura o discurso literário, pois as características das duas normas permanecem circunscritas a lugares específicos, ou seja, a norma popular é representada na literatura, mas não se desdobra para além desse lugar, diferentemente da norma padrão, empregada em textos não literários.

Na carta *Sobre o emprego de brasileirismos e efeitos sonoros em seus versos*, as ocorrências encontradas reforçam nossa compreensão, pois se faz uso da próclise em situações em que, para a gramática normativa, tal disposição é obrigatória:

- (4) “um erro que me escapou”;
- (5) “Não sei, não me satisfaz”.

E também em situações em que tal sintaxe é facultativa:

- (6) “o fluxo lírico não quer mesmo me auxiliar”.

Em seguida temos:

- (7) “Deixemo-nos de simbolismo!”;
- (8) “Sugeres-me: enlevada”.

Como exemplificado, Mário de Andrade se serve do emprego da ênclise em início de oração, porém, de acordo com Mattos e Silva (2002), esse fenômeno linguístico não é frequentemente usado no português popular brasileiro, portanto, compreende-se que ele não faz parte do feixe de característica dessa variedade. Vale ressaltar que, para Mário de Andrade e, por conseguinte, para o modernismo, o compromisso de “escrever brasileiro” era uma das medidas a ser tomada para se alcançar o objetivo de configuração e afirmação de uma língua nacional. Nas palavras de Pinto (1990, p. 53):

A finalidade do seu trabalho não estava, pois, em catalogar particularidades, mas em configurar o universal, para que fosse possível “escrever brasileiro”. E isto, em termos de léxico, sintaxe e ritmo, consistia em aderir à escolha e à combinação dos recursos da língua portuguesa já efetivados, fixados e consagrados pelo uso comum.

De acordo com Pagotto (1998, p. 63), no que se refere às regras de colocação dos pronomes clíticos, o português do Brasil se difere radicalmente do português europeu. Em consonância com essa ideia, Mattos e Silva (2002) afirma que um dos pontos centrais das diferenças entre as duas variantes nacionais está no sistema pronominal. Ademais, a autora esclarece que, no Brasil, os pronomes clíticos, por exemplo, são usualmente empregados em posição proclítica, o que dissente das normas gramaticais.

Diante do exposto, no que se refere ao sistema pronominal, a barreira entre a norma prescrita pelas gramáticas e o português usado pela grande maioria dos brasileiros é clara. Em relação à norma padrão, Mira Mateus (2007, p. 24) afirma que ela “é um complexo de elementos sociais e linguísticos. Como referência supradialectal, legitimada pela História, ela é factor de identidade, unidade e estabilidade sociais”. Visto que a norma padrão conta com um prestígio social relacionado à concepção de níveis culturais e intelectuais mais elevados, o fato de Mário de Andrade recorrer a essa modalidade nos parece indicar que o autor busca manter um discurso que lhe insere em um contexto que partilha dessas mesmas características e o coloca em um lugar distinto dos falantes do português popular.

Ainda nessa mesma carta, o autor, com o intuito de apresentar parte de um poema a Bandeira, inicia uma sentença com pronome clítico, porém, como mencionado, esse fenômeno aparece somente em um excerto de texto literário:

(9) “Me vejam, por exemplo! Que sou eu?  
O poeta-só, o homem cortado pelo meio  
Que por não achar a predestinada...”

Para o modernismo, tanto a constituição de uma literatura moderna e autônoma quanto a afirmação de uma norma linguística livre dos padrões acadêmicos são pontos fundamentais para o projeto de construção de uma identidade brasileira, além de ambas apresentarem uma estreita relação. Um dos aspectos dessa relação é que a língua foi compreendida como um veículo importante sobre o qual a literatura construiria sua identidade, pois apresentaria, entre outros aspectos, fenômenos linguísticos característicos da norma popular brasileira. Todavia,

as questões acerca da língua, apresentadas por Mário de Andrade, não se restringem às cartas, elas aparecem também na obra *Gramatiquinha da fala brasileira*. Entretanto, como podemos observar nessa carta, a pronominalização segue majoritariamente a norma padrão, e a norma popular brasileira é usada somente em um excerto de texto literário.

A história da língua portuguesa nos mostra que textos literários de grande importância foram extremamente significativos para estabelecer períodos linguísticos de transição. Esses textos, além de demarcarem, com traços linguísticos próprios, diferentes fases históricas, contribuíram, por exemplo, para a fixação e divulgação da língua. Bechara (2010, p. 689-690) apresenta uma divisão do português histórico bem representativa dessa ideia. O primeiro período é conhecido como português arcaico, que decorre do século XII até o final do XIV. Os textos literários representativos desta fase são: a poesia palaciana, as *Cantigas de Santa Maria*, a *Demanda de Santo Graal*, o *Fabulário de Esopo*, o *Livros das aves*, entre outros. O segundo período é caracterizado como português arcaico médio, transcorrido desde o início do século XV até o início do XVI, conta com o *Livro da Montaria*, de D. João I; *Leal conselheiro*, de D. Duarte; as crônicas de Fernão Lopes, as de Zurara e as de Rui Pina, etc. Da 2ª metade do século XVI ao início do século XVIII, temos o terceiro período, classificado como português moderno. A essa fase pertencem, entre várias outras, as obras de João de Barros, Fernão Lopes de Castanheda, Damião de Góis, Gaspar Correia, Sá de Miranda, Pero Magalhães de Gandavo e as de Luís de Camões. De acordo com Said Ali (apud BECHARA, 2010, p. 689), Camões não foi o criador do português moderno, mas

libertou-o de alguns arcaísmos e foi um artista consumado e sem rival em burilar a frase portuguesa, descobrindo a aproveitando todos os recursos de que dispunha o idioma para representar as ideias de modo elegante, enérgico e expressivo. Reconhecida a linguagem camoniana, a sua influência fez-se sentir na literatura de então em diante até os nossos dias.

Em conformidade com Bechara (2010), a literatura quinhentista foi de grande importância para o conhecimento da variedade coloquial e popular deste período, com autores como Gil Vicente, Antônio Prestes, Jerônimo Ribeiro, Chiado, Jorge Ferreira de Vasconcelos, entre outros. Sobre o último período, caracterizado como *português contemporâneo*, Bechara (2010, p. 690) considera que “do ponto de vista linguístico o português contemporâneo, fixado no decorrer do século XVIII, chega ao século seguinte sob o influxo de novas ideias estéticas, mas sem sofrer mudanças no sistema gramatical que lhe garantam, nesse sentido, nova feição e nova fase histórica”.



Sendo assim, o uso do clítico em início de frase, apresentado no excerto do poema acima, nos parece ser uma tentativa do enunciador do discurso de vincular literatura e língua para consolidar um momento de transição literária e linguística, assim como ocorreu em diferentes momentos históricos. Dessa forma, a norma popular brasileira seria um meio de distinguir e consolidar a literatura modernista.

Por outro lado, podemos pensar também que a literatura serviria para que o português popular ficasse reconhecido e passasse a ser a norma de prestígio, já que o “bom uso da língua” era baseado em escritores consagrados. Porém, a aplicação distinta e bem demarcada do sistema de pronominalização de acordo com as diretrizes da gramática, realizada no decorrer da carta, nos leva a compreender que a preocupação do enunciador do discurso a respeito da legitimação de uma língua brasileira parece se restringir tão somente ao contexto literário.

Na carta *Ainda sobre a língua brasileira*, Mário de Andrade afirma para Bandeira que a complexidade da língua brasileira estava se desenvolvendo em grande parte das suas produções, com exceção dos artigos que, segundo o autor, não eram produzidos com o intuito de serem obras permanentes. Essa declaração põe em relevo a compreensão de que o autor parece querer eternizar uma língua escrita representativa do modernismo, ou seja, a sua preocupação parece muito mais estético-literária do que linguística.

Ainda nessa carta, Mário de Andrade inicia a primeira frase do seu texto com um pronome oblíquo átono, demonstrando uma tentativa de se aproximar da norma popular brasileira:

(10) “Ihe-escrevo mais pra por uma ordem nas minhas ideias e vida do que outra coisa”.

Mais adiante, o autor usa novamente o pronome de acordo com a fala popular brasileira:

(11) “Além duma despesa que ia me pesar no momento”.

Todavia, posteriormente, segue a gramática tradicional com uma construção bastante semelhante:

(12) “[...] além dessa despesa duns quinhentos mil réis que me ia pesar bastante”.

Verificamos ainda que, ao longo da carta, a próclise foi adotada em diversas ocasiões em que, para os gramáticos, seu uso é obrigatório:

- (13) “Passei uma semana espantosa de trabalhos minúsculos coisa de vida cotidiana, mas não intensas e sobretudo variadas que me deixavam diariamente em estado de febre [...]”,
- (14) “[...] você sabe que me horroriza”,
- (15) “E si já em Pauliceia a organização socializadora de mim me era bem consciente,
- (16) “[...] o próprio Amadeu que me lia e observava”,
- (17) “[...] não me lembro bem”,
- (18) “[...] você não me verá empregar sinão em artigo e com efeito cômico”.

Em outras conjunturas, a posição proclítica foi adotada quando seu uso é facultativo, por exemplo:

- (19) “[...] uma série de complicações surgidas depois de fixadas minha data, me impedem de ir nela”,
- (20) “Toda excessiva visibilidade em mim me desagrada”,
- (21) “Resta o argumento interessante sobre a minha língua brasileira que você (como eu) reconhece que as pessoas simples que leem sentem dificuldade em me compreender [...]”.

De igual modo, a colocação pronominal no decorrer da carta “*Sobre brasileirismos e língua brasileira*” é majoritariamente proclítica. Todavia, a maioria dessas ocorrências segue as normas gramaticais:

- (22) “Sua impressão do Compêndio afinal sempre me agradou”,
- (23) “Então me fadigo, por não me darem paz pra ir adiante sossegado”,
- (24) “Que seja antinacional, não me importa muito não”,
- (25) “O que me admira é você se espantar de eu gostar deles”,
- (26) “Assim como nunca você me viu gostar duma coisa só porque a diaba me aparecia vestida a brasileira”,
- (27) “Quando me senti escrevendo brasileiro primeiro que tudo pensei e estabeleci: Não reagir contra Portugal”,
- (28) “Pouco me incomoda que eu esteja escrevendo igualzinho ou não com Portugal”.

Nessas duas últimas cartas analisadas, observamos a predominância da colocação pronominal em posição proclítica. Esses dados poderiam nos levar a pensar que houve uma gradação no que se refere ao emprego da norma popular em detrimento da padrão, porém, no *corpus* como um todo, grande parte das construções com próclise obedece às regras gramaticais tradicionais e/ou são de uso facultativo; foram usadas poucas construções proclíticas que

acentuam as distinções entre o português usado pelos falantes brasileiros e o prescrito pelas gramáticas; na maioria dos dados, a norma popular é utilizada em textos de caráter literário, o que, a nosso ver, sustenta a compreensão de que a prática discursiva literária de Mário de Andrade se organiza sob o traço /+ Conservação/.

#### 4. Considerações finais

A sistemática alternância entre o sistema pronominal estabelecido pela norma padrão e o usado pela norma popular, presente no *corpus* analisado, tornou possível verificar que o discurso de Mário de Andrade acerca da defesa de uma língua nacional se organiza sob o sema /+ Conservação/. Observamos que esse sema funciona tanto para a norma padrão como para a popular, pois a prática discursiva do escritor modernista as preserva em lugares já demarcados socialmente: a primeira entre os acadêmicos, considerados detentores do domínio linguístico; e a segunda restrita ao âmbito não especializado.

Esse sema não funciona somente em relação às duas normas, ele perpassa, igualmente, a *Gramatiquinha da fala brasileira* e as cartas analisadas. Na *Gramatiquinha da fala brasileira* observa-se uma preocupação do autor em demonstrar usos linguísticos recorrentes da fala brasileira, mas o exercício de legitimar, por meio de figuras de autoridade linguística e/ou literária, esses usos, bem como a organização estrutural dos temas da obra, demonstram uma conservação de traços específicos da gramática normativa.

Nas cartas, por sua vez, o uso das duas diferentes normas tem lugares marcados. Nas cartas, a norma popular se restringe a enunciados de caráter ficcional, mas os não ficcionais são marcados por colocações pronominais adequadas às convenções tradicionais. Ademais, como ocorreu nos períodos marcados como português arcaico (séc. XII - XIV); português médio (séc. XV - XVI); e português moderno (XVI - XVIII), nos parece que há uma tentativa de Mário de Andrade e, por extensão, do Modernismo de demarcar e consolidar a literatura modernista por meio do uso da norma popular brasileira.

Embora o sistema de restrições funcione de forma parecida nas duas práticas discursivas, os resultados parecem ser diferentes, pois na *Gramatiquinha da fala brasileira* parece haver, de fato, uma proposta de legitimação de uma norma genuinamente nacional, enquanto nas cartas a norma popular parece ser tomada mais do ponto de vista estético do que do ponto de vista linguístico propriamente dito.

## Referências

- ALÉONG, St. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 145-174.
- ANDRADE, M. **Aspectos da literatura brasileira**. 6. ed. São Paulo: Martins, 1978.
- ANDRADE, M. **Cartas a Manuel Bandeira**. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- COX, M. I. P.; BORNEMANN, N. B. de O.; ALBUQUERQUE, J. G. de. Gramatiquinha da fala brasileira: o ethos do enunciador modernista Mário de Andrade. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n. 3, 2015.
- MATTOSO CÂMARA JR., J. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.
- HELENA, L. **Modernismo brasileiro e vanguarda**. São Paulo: Ática, 1986.
- HENRIQUES, Claudio. C. **O cânone linguístico-literário na moderna gramática portuguesa, de Evanildo Bechara**. S/d. Disponível em: <http://migre.me/sMmxe>. Último acesso: 23/01/2016.
- JUNQUEIRA, F. **A gramática em questão: conceitos, história e ensino**. 2003. Disponível em: <http://migre.me/sMnLp>. Último acesso: 23/01/2016.
- MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução: Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATTOS E SILVA, R. V. **O português brasileiro**. 2002. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/hlpbrasil/>. Último acesso em: 21/12/2015.
- MENOTTI DEL PICCHIA. **A “Semana” revolucionária**. (Org.). Jácomo Manddatto. Campinas, São Paulo: Pontes, 1992.
- MENDES, H. M. **A língua do Museu da Língua Portuguesa**. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 2013.
- MIRA MATEUS, M. H.; CARDEIRA, E. **Norma e variação**. Lisboa: Caminho, 2007.
- MIRA MATEUS, M. H. *et ali*. **Gramática da língua portuguesa**. 7. ed. Lisboa: Caminho, 2003.

MUSSALIM, F. Processos de constituição e legitimação de uma identidade linguística brasileira. In: FERNANDES, C. A.; BERTOLDO, E. S.; MUSSALIM, F.; SANTOS, J. B. C. dos (Org.). **Sujeito, identidade e memória**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013, v. 1, p. 63-82.

MUSSALIM, F. A constituição de identidades como efeito discursivo: em pauta as reflexões dos primeiros modernistas sobre a constituição de uma identidade nacional. In: NAVARRO, P. (Org.). **Estudos do texto e discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, 2006, v. 1, p. 271-278.

PAGOTTO, E. Norma e condescendência; ciência e pureza. In: **Línguas e instrumentos linguísticos**. Campinas: Pontes, 1998.

PINTO, E. P. **A Gramatiquinha de Mário de Andrade: texto e contexto**. São Paulo: Duas Cidades, 1990.

RIBEIRO, M. O Modernismo brasileiro: arte e política. **Revista ArtCultura**, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 115-125, jan.-jun. 2007. Disponível em: <http://migre.me/pwboL>. Acesso em: 29 abr. 2015.

ROCHA, N. da S. **Clíticos: ingrediente na cozinha portuguesa do século XVII**. 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Histórica) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2009. Disponível em: <http://migre.me/u0Hp3>. Último acesso em: 03/06/2016.

Artigo recebido em: 15.01.2017

Artigo aprovado em: 10.06.2017

**“Filha do leiteiro”: a negociação de pistas de contextualização no contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional**  
**“Filha do leiteiro”: the negotiation of contextualization cues in the context of Brazilian Portuguese teaching as additional language**

Rodrigo Albuquerque\*

---

**RESUMO:** A interação humana prevê, a todo instante, a negociação de sentidos entre os interagentes, a partir de suas enunci(ações). Estes, por sua vez, nem sempre revelam seus sentidos na superfície dos enunciados, o que demanda, assim, um exercício inferencial frente às ações do outro. Em relação a encontros interculturais, tal propriedade se torna ainda mais acentuada, em virtude das (possíveis) distintas convenções socioculturais. Este estudo visa a analisar como a professora de português brasileiro e as colaboradoras do estudo (colombianas) negociam, por meio de pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas, um enunciado irônico. Para a geração de dados, contamos com a participação da professora do curso e de duas estudantes (Laudiel e Mercedes), que permitiram o registro das imagens e se comprometeram com o visionamento das próprias ações e a reflexividade acerca destas. Por fim, constatamos que o enunciado irônico “filha do leiteiro”, proferido pela professora, foi adequadamente processado por Mercedes e pelos demais estudantes, com exceção de Laudiel, que sinalizou essa dificuldade com pistas de natureza não verbal e com posterior relato. O estudo de pistas de contextualização torna-se fundamental na prevenção de ruídos interacionais, provenientes da não partilha de sentido entre sujeitos de culturas distintas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pistas de contextualização. Atividade inferencial. Co-construção de sentidos. Ensino de português brasileiro como língua adicional.

---

**ABSTRACT:** Human interaction predicts, at all times, the negotiation of meanings among the interacting agents, from their enunci(actions). These do not always reveal their senses on the surface of the statements, which demands an inferential exercise in front of the other’s actions. In relation to intercultural encounters, this property becomes even more pronounced, due to the (possible) different socio-cultural conventions. This study aims to analyze how the Brazilian Portuguese teacher and the collaborators of the study (Colombians) negotiate, through linguistic and extralinguistic contextual cues, an ironic statement. For the data generation, we counted on the teacher’s and two students’ participation (Laudiel and Mercedes), who allowed the recording of the images and committed themselves to the visualization of the own actions and the reflexivity about these. Finally, we verified that the ironic statement "filha do leiteiro", given by the teacher, was suitably processed by Mercedes and the other students, with the exception of Laudiel, who signaled this difficulty with non-verbal cues and with a later report. The study contextualization cues become fundamental in the prevention of interactional noises from the non-sharing meaning between subjects of different cultures.

**KEYWORDS:** Contextualization cues. Inferential activity. Sense co-construction. Teaching of Brazilian Portuguese as additional language.

---

\* UnB/LIP/PPGL.

## 1. Considerações iniciais

O que está em jogo na atividade interacional? Negociação de sentidos! Nenhum sentido, para os estudos sociointeracionais, se estabelece *a priori*, mas no curso da interação. Os sentidos são, assim, dimensionados e redimensionados pelos interagentes. Esse caráter de negociação se instaura graças à natureza interpretativa das ações humanas.

Segundo Erickson (2013 [1996]), a interação humana funciona numa perspectiva ecológica. Nesse viés, o autor (*ibid.*, p. 290-291) assume que os interagentes devem complementar as atividades um do outro, ter acesso às expectativas do outro e, por fim, atentar-se para as pistas enunciadas por seus pares. São atributos constantes dos interagentes nas conversas cotidianas: a sintonia, a dialogicidade, a co-construção de sentidos, o exercício inferencial e a influência recíproca.

Ao enunciarmos um mero “Bom dia”, podemos veicular o desejo sincero de que o interagente tenha um bom-dia, mas podemos, por exemplo, sinalizar ironia, a depender do gesto, do tom de voz, do olhar e/ou da pausa que acompanham o enunciado proferido. Enunciados simples podem trazer múltiplas interpretações (GUMPERZ, 1997, p. 44). Em interação, nada é cem por cento garantido! A intenção do locutor e a percepção do interlocutor são alinhadas a depender do êxito nas atividades inferenciais, o que faz da interpretação uma ação prevista na interação face a face. Toda comunicação, destaca Gumperz (2003, p. 216), é intencional e fundamenta-se em atividade inferencial.

Com base na natureza da atividade interacional, Gumperz (1982a) propõe o conceito de pistas de contextualização, que se refere aos recursos utilizados por determinado interagente para sinalizar seus propósitos conversacionais ao outro. De modo geral, o autor (*ibid.*, p. 131) define inicialmente essas pistas como “traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais”.

Nosso estudo objetiva analisar como a professora de português brasileiro e as colaboradoras do estudo (colombianas) negociam, por meio de pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas, um enunciado irônico. Compreendo, assim, que o termo negociação, inerente à interação face a face, engloba os mecanismos enunciativos e inferenciais, provenientes, respectivamente, da emissão e do processamento das pistas de contextualização.



Esta investigação torna-se importante para o contexto de ensino de português brasileiro como língua adicional<sup>1</sup>, por estarmos diante de prováveis experiências socioculturais distintas, o que pode propiciar, por conseguinte, certo ruído interacional, em razão dos modos distintos de realizar inferências e de construir sentido. Quanto a esse contato intercultural, Schiffrin (2013 [1996]) nos chama a atenção para as fronteiras culturais, que colaboram para haver certas dificuldades interacionais entre os sujeitos, em decorrência de seus modos de ver o mundo.

Como já apresentei, as pistas de contextualização constituem conceito-chave para a construção deste trabalho, que, por esse motivo, se enquadra plenamente na sociolinguística interacional, em articulação com as contribuições da sociocognição e da pragmática intercultural. Para que a interação ocorra, não devemos nos furtar dos mecanismos cognitivos que precedem e sucedem o encontro face a face. Tanto a enunciação quanto o processamento se valem de tais mecanismos, o que abarca o planejamento discursivo e as intencionalidades do locutor, e a inferenciação do interlocutor. Tais papéis, evidentemente, são negociados durante a troca conversacional.

Assim como Tannen (2005, p. 205), é nítido, para mim, que a sociolinguística interacional e a pragmática intercultural apresentam interesses investigativos convergentes, dado que a linguagem, para ambas as áreas, se constitui de modo dinâmico e emergente e somente ganha sentido na interação face a face.

Após ter discutido o caráter da interação e a presença de pistas nessa atividade face a face, bem como ter explicitado o objetivo do estudo, a justificativa para a investigação e o enquadramento teórico ao qual me afilio, opto por incluir, nas próximas etapas, o debate acerca de contexto e de pistas de contextualização (seção 2); a apresentação das reflexões e das ações metodológicas na condução deste trabalho (seção 3); a análise da negociação das pistas de contextualização entre as colaboradoras de pesquisa (seção 4); e, por fim, as reflexões oriundas de todo o estudo realizado (seção 5).

---

<sup>1</sup> Em consonância com a vertente sociointeracionista, optei pelo termo “língua adicional” (e não “língua estrangeira”), em virtude de reivindicar um olhar mais afiliador para o aprendiz, haja vista que o outro termo reforça a ideia de estranho (estrangeiro). Assim, enxergamos o estudante de português brasileiro como língua adicional como um sujeito que, em efetiva interação face a face, decide adicionar uma outra língua/cultura à sua.

## 2. O contexto e as pistas de contextualização

Nesta seção, irei tratar, primeiramente, de contexto, por constituir conceito-chave para a teoria de pistas de contextualização, que será apresentada posteriormente. Para tanto, considero, como principais contribuições teóricas para a escrita desta seção, as seguintes obras: Gumperz (1982a, 1982b, 1997, 2003); Gumperz e Cook-Gumperz (1982); Goodwin e Duranti (1997 [1992]); Gumperz et al. (1999); Hanks (2008); Albuquerque (2009); Cook-Gumperz e Gumperz (2011); e Van Dijk (2012).

O conceito de pistas de contextualização mantém intrínseca relação com contexto para além da mera partilha de radical (**contexto/contextualização**). Em outras palavras, “não há como encontrar pistas se não há contexto que as envolva” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 194). Ribeiro e Pereira (2002, p. 63) consideram que as pistas de contextualização se vinculam tanto ao contexto micro (situacional) quanto ao contexto macro (institucional, cultural, social).

Reitero, em relação a esse pensamento, que os mecanismos inferenciais, ativados por meio da enunciação de pistas de contextualização, são devidamente processados não só por meio dos contextos mencionados (de origem antropológica), mas também por meio de um contexto de natureza sociocognitiva (cf. HANKS, 2008; VAN DIJK, 2012). Essas duas teorias de contexto (antropológica e cognitiva) se alinham ao nosso estudo, por considerarmos que o contexto é construído de modo intra e interpessoal, conforme apresentaremos a seguir.

No viés antropológico, Goodwin e Duranti (1997 [1992]) assumem que o contexto é acionado pela interpretação dos interagentes e contém quatro dimensões, a saber: cenário [*setting*]; ambiente comportamental [*behavioral environment*]; língua(gem) como contexto [*language as context*]; e contexto extrassituacional [*extrasituational context*] (ibid..., p. 7-9). A primeira dimensão, de acordo com os autores (ibid.), se refere aos enquadres sociais e espaciais nos quais os interagentes estão inscritos; a segunda, ao modo como as ações dos participantes se situam na interação; a terceira, ao modo como a língua/linguagem consegue evocar o contexto; e a quarta, aos conhecimentos prévios necessários para que o contexto seja acionado.

Cook-Gumperz e Gumperz (2011, p. 284), por sua vez, asseguram ser essa concepção de contexto, em estudos mais contemporâneos, insuficiente, posto que se faz necessário investigar como esses conhecimentos se organizam e como os interagentes os ativam. Para os autores (ibid.), o contexto, em si, não deve ser o foco de investigações, mas sim a contextualização, que consiste nas interpretações dos interagentes, por meio de mecanismos inferenciais, de conversas contextualmente situadas.

A fim de focalizarmos mais as ações dos sujeitos em exercício efetivo de interação, julgo ser salutar nos valermos de uma noção de contexto sociocognitiva, ancorada, sobretudo, nas contribuições de Hanks (2008) e de Van Dijk (2012). Para Van Dijk (ibid.), o contexto é

(1) construto subjetivo dos participantes, embora apresente componente objetivo; (2) fruto de experiências únicas, originando discursos únicos; (3) modelo mental que atua no controle da produção e da compreensão do texto e do discurso; (4) modelo(s) mental(is), baseado(s) na(s) experiência(s) interacional(is); (5) esquemático, apresentando categorias compartilhadas e convencionadas; (6) capaz de controlar a produção e a compreensão do discurso; (7) formado, ao mesmo tempo, por características pessoais (subjetivas) e sociais (partilha com o grupo); (8) atualizado e adaptado constantemente, isto é, dinâmico; (9) amplamente planejado, não parte do ‘zero’ por haver lembranças acumuladas de eventos comunicativos prévios; (10) imerso em aspectos pragmáticos, pois permite que os usuários adaptem o seu discurso; (11) considerado ‘não-texto’, sendo em geral sinalizado, indicializado, mas não percebido de maneira direta; (12) relacionado à relevância pessoal e à interacional por meio das interpretações realizadas pelos interlocutores; (13) inserido em interações situadas (microcontextos) e em situações históricas ou sociais totalizadoras (macrocontextos); (14) egocêntrico, centrado nos pronomes ideológicos ‘nós’ x ‘eles’; (15) referenciação (na perspectiva semântica) e adequação à situação comunicativa (na perspectiva pragmática); (16) culturalmente variável (ALBUQUERQUE, 2012, p. 210)<sup>2</sup>.

Hanks (2008), ao discorrer sobre sua noção de contexto, parece sintetizar bem as contribuições de Van Dijk (2012), sem desconsiderar o construto de Goodwin e Duranti (1997 [1992]). Na concepção de Hanks (ibid.), contexto parece ser alusivo, concomitantemente, a aspectos organizados *a priori* e a uma significação emergente da própria organização. O caráter emergente do contexto sintoniza-se, sobremaneira, com o conceito de pistas de contextualização, haja vista que a significação emergente do contexto (cf. HANKS, ibid.), nada mais é que a enunciação das pistas. Logo, acrescento que a significação emerge do contexto e ganha o *status* de sentido (significado social).

Gumperz (2003, p. 221) conceitua as pistas de contextualização como quaisquer sinais verbais (e acrescento, aqui, os não verbais) que, quando processados em conjunto com semioses gramaticais e lexicais, constroem uma espécie de terreno contextual, com vistas a propiciar uma interpretação situada e, portanto, afetar o modo como as enunciações são compreendidas. Na

---

<sup>2</sup> Resenha de VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: Uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

ótica gumperziana, acrescenta Tannen (2004, p. 77), todo sentido é fruto de processos interpretativos.

Para Auer (1996), os conceitos de contexto e de contextualização na visão gumperziana superam o pensamento linguístico tradicional, na medida em que pressupõe o contexto como emergente e construído-na-interação (noção que transcende a velha associação à referência dêitica), e possibilita a investigação, sob o prisma da interação, de microfenômenos em áreas como a fonética e a comunicação não verbal. Em consonância com esse pensamento, Kramsch (1998, p. 7) complementa não serem as semioses verbais (sejam elas gramaticais, lexicais ou fonológicas) que diferenciam os interagentes, mas o acento discursivo que estes dão, ao selecionarem estilo e tópico conversacional específicos.

De natureza sociolinguística, os estudos das pistas de contextualização (GUMPERZ, 1982a) nascem a partir de uma reação (talvez não tão declarada) a uma tradição de investigações linguísticas centradas exclusivamente em aspectos estruturais. Gumperz et al. (1999, p. 9) assumem que o conhecimento gramatical é geralmente partilhado pelos interagentes, porém as pistas de contextualização são adquiridas por meio da(s) experiência(s) social(is) com o(s) outro(s). Tal distinção já pressupõe que a atividade interacional requer tratamento epistêmico particular.

Tannen (2004, p. 76) afirma que, enquanto a sentença constitui a unidade de análises formais, o enunciado se torna o objeto de estudo da sociolinguística interacional. Tal enunciado, para a autora (ibid.), é composto por uma ‘unidade de ideia’, ‘uma unidade de informação’, que ganha sentido quando se associa a contornos entonacionais, pausas e marcadores discursivos, peculiares à interação face a face.

Às investigações realizadas pelos estudos tradicionais da sociolinguística, avalia Gumperz (1982a, p. 130), faltava superar análises provenientes de generalizações estabelecidas por categorias sociais, buscando, para tanto, evidência empírica nas trocas conversacionais. Diante de tal constatação, o construto gumperziano se baseava em dois níveis analíticos: “... significados sociais em nível macro (por exemplo, identidade de grupo, diferenças de *status*) [...] (e) significados sociais em nível micro (por exemplo, o que alguém está dizendo e fazendo em um momento específico)” (SCHIFFRIN, 2013 [1996], p. 315).

Muito embora Gumperz (1982a, p. 131) tenha inicialmente conferido, em seu clássico texto *Contextualization conventions* [Convenções de contextualização], um *status* semântico no que diz respeito à interpretação dos sentidos oriundos da interação face a face, considero que

essa negociação de sentidos alcance um nível pragmático. Ao encontro desse meu posicionamento, o próprio autor (*ibid.*, p. 13) assegura que nossas percepções acerca dos aspectos gramaticais (incluindo os fonêmicos e os semânticos) são cognitivamente moldadas em virtude das nossas experiências socioculturais. Ademais, o próprio conceito de contexto apresentado neste artigo, de base antropológica e sociocognitiva, confere subjetividade e fluidez à interação, extrapolando, desse modo, significados estanques (ou restritos a uma noção dêitica) e desvinculados das ações sociais dos sujeitos.

O fato de as pistas se inserirem em conversas espontâneas, e não em situações idealizadas (cf. RIBEIRO; GARCEZ, 1998, p. 98), faz, de igual modo, com que as contribuições de Gumperz se alinhem a uma perspectiva muito mais pragmático-interacional e sociocognitiva. Outro aspecto que confere ao modelo gumperziano tal perspectiva é a variabilidade cultural das práticas sociais dos sujeitos, que se justifica, nas palavras de Gumperz e Cook-Gumperz (1982), pelas distintas premissas socioculturais referentes à situação, ao modo de agir e à intencionalidade; pelos diferentes meios de estruturar uma informação ou um argumento; e pelos diferentes modos de enunciar e, por conseguinte, de usar as convenções linguísticas.

Para Gumperz (1982a, p. 12-13), a conversação demanda considerar o contexto situacional, os sistemas de crenças de dada cultura, as tendências emocionais dos sujeitos envolvidos, as idiossincrasias particulares de cada um, e a relação entre as convenções constituídas socialmente pelos membros de dada comunidade e seus processos cognitivos. As pressuposições específicas de determinada cultura são, igualmente, fulcrais no processo de inferenciação (GUMPERZ, 2003, p. 216) e, conseqüentemente, na atividade interacional como um todo.

A coerência no discurso, por esse ângulo, não é garantida por enunciados aceitáveis/gramaticais, mas ela se dá por meio de diversas opções interpretativas possíveis na interação face a face (GUMPERZ, 1982b, p. 178). Segundo o autor (*ibid.*), é graças ao conhecimento social e ao conhecimento de mundo que o interagente consegue interpretar as pistas de contextualização enunciadas pelo outro.

Um outro aspecto relevante diz respeito à natureza das estratégias verbais, que, conforme avalia Gumperz (1997, p. 44), são predominantemente indiretas, o que explica o fato de não encontrarmos toda a informação almejada na superfície das mensagens proferidas, mas precisarmos pressupor o(s) sentido(s) ali estabelecido(s), com base em nossas experiências

interacionais anteriores. Nesse sentido, as pistas de contextualização “invocam o contexto interpretativo essencial para a mensagem em primeiro plano” (LEVINSON, 2003, p. 29). Captar tais pistas, advertem Hansell e Ajitrotutu (1982, p. 93), assegura o controle conversacional e a cooperação mútua.

A expressão “estratégias verbais” (cf. GUMPERZ, 1997, p. 44) se amplia, ao longo da obra do autor, para estratégias de ordem extra/não linguística. Albuquerque (2009), em sintonia com os pressupostos gumperzianos e com o olhar de Ribeiro e Garcez (1998), sistematizou as pistas em quatro grupos<sup>3</sup>: pistas linguísticas (alternância de código, estilo ou dialeto, metáforas, ironias, expressões formulaicas); pistas paralinguísticas (valor das pausas, tempo de fala, hesitações, sinais de fundo, amortecedores vocais, início gaguejado); pistas extralinguísticas (entonação, acento, tom); e pistas não linguísticas (cinésica, proxêmica e cronêmica).

Estudos interculturais que envolvem a (não) partilha de pistas de contextualização tornam-se, desse modo, bastante relevantes em áreas que consideram o encontro face a face como território de co-construção de sentidos e, portanto, de certa imprevisibilidade. Tal assunto, garante Gumperz (1982a), deve ser abordado em investigações sociolinguísticas de base interacional, por consideramos que o peso interpretativo transcende o significado linguístico.

### 3. Ações e reflexões metodológicas

Nossa opção, antes de tudo, por uma pesquisa qualitativa se deu em decorrência da plena compatibilidade desta com o nosso objeto de estudo. Em outras palavras, o construto teórico das pistas de contextualização (eixo teórico) e as nossas ações em campo de pesquisa (eixo metodológico) compartilham, entre si, um viés interpretativista. Desse modo, o encontro entre as participantes desta pesquisa propiciou esse caráter interpretativo nos momentos da interação (a co-construção de sentidos em sala de aula) e da pós-interação (a reflexão entre/com as participantes de pesquisa, prevista nos procedimentos metodológicos).

De constituição integralmente qualitativa, a etnografia surge com interesse voltado para “o estudo do comportamento<sup>4</sup> humano, em cenários e situações reais, com foco no sentido

---

<sup>3</sup> Para Gumperz (1982a), as pistas prosódicas englobam as pistas extralinguísticas e as paralinguísticas.

<sup>4</sup> Mantive, em conformidade com os originais de Watson-Gegeo & Ulichny (1988) e de Watson-Gegeo (1988), o termo “comportamento”. Entretanto, em razão de este artigo estar assentado nos estudos sociointeracionais e interculturais, não coaduna com a escolha lexical realizada, por estar em sintonia com uma perspectiva behaviorista. Creio, assim, que a expressão “ações humanas” é capaz de revelar um caráter mais acional do sujeito.

cultural” (WATSON-GECEO; ULICHNY, 1988, p. 75) e “com base em perspectivas e interpretações que fundamentam o conhecimento e orientam o comportamento em dado grupo social” (WATSON-GECEO, 1988, p. 580). Watson-Gegeo e Ulichny (ibid., p. 76-77) listam três princípios básicos da pesquisa etnográfica, que fundamentam a nossa análise de dados, a saber: (1) a descrição e a explanação (grifo delas) do comportamento; (2) o caráter holístico da análise; e (3) uma densa explanação, considerando, para tanto, tudo aquilo que for relevante para a interação.

Em sintonia com Green e Bloome (1997), nossa pesquisa se enquadra no “fazer etnográfico” [*doing ethnography*]<sup>5</sup>, posto que nossos procedimentos investigativos se alinham firmemente aos pressupostos etnográficos, valendo-nos de suas orientações relativas à condução da pesquisa, à interpretação dos dados, à escrita dos relatórios, bem como realizando estudo amplo, aprofundado e de longo prazo em relação aos nossos participantes de pesquisa. Nosso intuito é realizar uma microanálise etnográfica das ações com as participantes de pesquisa.

Aqui percebemos uma compatibilidade de agendas entre a microanálise etnográfica e a sociolinguística interacional, pois ambas apresentam em comum não apenas o caráter interpretativo, mas também, conforme comenta Erickson (2013 [1996], p. 287), uma concepção construtivista, cujo foco incide na descrição detalhada das situações cotidianas e das ações entre os participantes de dada comunidade. Notamos, assim, que os limites teórico-metodológicos são bastante movediços, haja vista que a microanálise etnográfica e a sociolinguística interacional (especialmente as orientações gumperzianas) se voltam para investigações socioculturais.

Tal opção metodológica proporciona minuciosa análise das pistas de contextualização enunciadas pelos interagentes em dada conversa. Schiffrin (2013 [1996], p. 320-321) destaca, por esse ângulo, que a natureza da pesquisa com as pistas de contextualização requer gravação das ações verbais e das não verbais, de modo a possibilitar ao analista uma escuta/visão precisa, em sintonia com as ações vivenciadas/percebidas pelos colaboradores de pesquisa.

No que concerne ao “fazer etnográfico” (cf. GREEN; BLOOME, 1997), destaco, brevemente, três conceitos que estão presentes em nossa análise de dados (vide próxima seção).

---

<sup>5</sup> Green e Bloome (1997) mencionam haver duas outras posturas relacionadas ao engajamento na pesquisa etnográfica: adotar uma perspectiva etnográfica [*adopting an ethnographic perspective*] e usar ferramentas etnográficas [*using ethnographic tools*]. Tais perspectivas são insuficientes para este trabalho, em decorrência de nossa afiliação metodológica.



O primeiro deles é o caráter êmico da pesquisa etnográfica, que, segundo Duranti (1997), favorece o ponto de vista dos colaboradores de pesquisa, com vistas a tentar descrever como estes significam suas próprias ações. O segundo é a triangulação, que consiste no uso de diversas perspectivas na análise de um mesmo *corpus*, implicando, com essa escolha, que a teoria está sendo testada em mais de uma maneira (CANÇADO, 1994, p. 57). O terceiro, por fim, é a reflexividade, que coordena, na visão de Erickson (1982, p. 213), as ações diretamente observadas nas gravações feitas pelo pesquisador e na interpretação realizada a partir do ponto de vista dos colaboradores.

Em nossa pesquisa, as colaboradoras têm voz e são encorajadas a sempre refletir sobre suas próprias ações e manifestarem, sob suas perspectivas, as impressões acerca das convenções próprias e das brasileiras. Contudo, tal reflexão é acompanhada constantemente de mediações conduzidas pelo pesquisador. Não associo mediação à imposição sociocultural, pois não acredito que o aprendiz deve ter acesso a uma lista de convenções brasileiras e passar a segui-las, tampouco deixar de sinalizar pistas de contextualização comuns em sua cultura. Torna-se, a meu ver, fundamental fazê-lo pensar nas razões que motivam a adoção de determinada convenção tanto na sua língua-cultura quanto na língua-cultura alvo.

Com o intuito de favorecer a perspectiva êmica e a decorrente reflexividade, é natural que, em algum momento, pesquisador e colaboradores chamem para a conversa, que denomino de “reflexão êmica” ou “visionamento”, as experiências sociais prévias. Associado a esse conhecimento, constitui tarefa do pesquisador fazer com que as contribuições teóricas, de certo modo, possam ampliar o olhar dos atores sociais inscritos na investigação. Optei, assim, em relação a esse processo, por triangular: o depoimento e as impressões das colaboradoras de pesquisa; as resenhas teóricas acerca de pistas de contextualização; e as minhas próprias reflexões diante dos pressupostos teóricos e das ações das participantes.

Escolhi o PEPPFOL (Programa de Ensino e Pesquisa Para Falantes de Outras Línguas), atual NEPPE (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros), para realizar esta investigação, em função de já ter tido uma história junto ao curso. Fui estagiário, à época da graduação, professor e pesquisador (nos cursos de Mestrado e de Doutorado), além de ter sempre encontrado lá espaço fértil para debates acadêmicos. Após ter escolhido o local para pesquisa, procurei a coordenadora dos cursos, a fim de solicitar autorização para meu ingresso no campo. Após o consentimento dela, tive contato com a professora da turma de português

para falantes de espanhol (nível intermediário<sup>6</sup>) e, posteriormente, com seus estudantes. Busquei, na ocasião, negociar o ingresso em campo com esses sujeitos e obtive êxito, mesmo havendo certo desconforto com o futuro uso da câmera filmadora.

Esclareci aos futuros colaboradores de pesquisa que tal uso seria necessário para termos acesso às ações dos participantes e termos condições de conversarmos sobre a experiência interacional. Amparo-me, para tanto, em Brandão (2005, p. 72), que considera vantajoso, na utilização desse recurso, “rever as cenas filmadas reiteradamente, interromper o fluxo de um discurso ou o instante de um movimento corporal, [e] voltar para um ponto específico da interação, com o intuito de refinar a análise, conferindo-lhe mais acuidade”. Fetterman (1998, p. 65-66), por sua vez, menciona que esse recurso possibilita, de modo adequado, documentar as observações de campo, captar comportamentos específicos e favorecer o acesso posterior às cenas interacionais, pois alguns acontecimentos podem não ter sido registrados no momento da interação.

Duas estudantes colombianas (Laudiel e Mercedes<sup>7</sup>) e a professora brasileira mostraram-se interessadas em colaborar, de modo mais direto, com a pesquisa, haja vista que essa participação não envolvia apenas a permissão para filmagem (que foi autorizada por todos), mas o envolvimento nas reflexões êmicas, posteriores à transcrição de dados sob o formato de excerto interacional. A professora era formada em Letras, com habilitação em Língua Espanhola, e atuava no PEPPFOL havia três anos, com experiência, especialmente, nos cursos direcionados aos falantes de espanhol.

Laudiel estava morando no Brasil, na ocasião da pesquisa, havia menos de um ano, e vivia em Brasília desde a sua chegada ao país. Após oito meses, passou a morar com estrangeiros: um argentino e dois brasileiros. Segundo a colaboradora, o único contato que teve com brasileiros foi no ambiente de casa, pois trabalhava com pessoas de seu país, e confessou que, naquele meio, só conversava em sua língua materna.

Mercedes também estava morando no Brasil, na ocasião da pesquisa, havia quase um ano, e residia em Brasília desde a sua chegada ao país. Desde seu ingresso a Brasília, morou

---

<sup>6</sup> Optei por realizar o estudo em uma sala de nível intermediário, devido a uma maior experiência linguística dos estudantes e, provavelmente, a um maior tempo de imersão destes no Brasil.

<sup>7</sup> Laudiel e Mercedes foram pseudônimos escolhidos pelas próprias colaboradoras do estudo, com o intuito de preservar, minimamente, suas identidades. Laudiel faz referência a um anjo colombiano, já Mercedes é uma homenagem à avó da participante de pesquisa. Como o excerto interacional deste artigo é uma reanálise do dado apresentado em minha dissertação (ALBUQUERQUE, 2009), acabei não atribuindo um pseudônimo à professora. Entretanto, sua identidade acabou sendo preservada com o uso desse referente.

com outros alunos estrangeiros, todos falantes de espanhol. O contato de Mercedes com brasileiros era grande, de acordo com ela, pois estudava na Universidade de Brasília e convivia com muito brasileiros.

O nosso excerto interacional, que será analisado na próxima seção, reúne os turnos conversacionais de nossas colaboradoras de pesquisa, a fim de que possamos proceder com a análise das ações dessas atrizes sociais. Esse texto<sup>8</sup>, assim como garante Flick (2004, p. 222), servirá de base para um trabalho interpretativo e inferencial, a partir do material empírico gerado no processo de pesquisa, em consonância com a orientação teórico-metodológica deste estudo, tornando possível investigar “como a professora de português brasileiro e as colaboradoras do estudo (colombianas) negociam, por meio de pistas de contextualização linguísticas e extralinguísticas, um enunciado irônico” (nosso objetivo geral).

A situação que gerou o excerto interacional foi a seguinte. Em uma discussão sobre ter filhos, Mercedes perguntou à professora se ela desejava ter filhos. A docente, por sua vez, comentou com a turma que sim, porém uma aluna deveria “ter por ela”, para que os filhos nascessem com olhos verdes.

/.../

1	<b>Aluna 1:</b>	pode ser que apareça com você porque minha mãe (acc.) (.) ninguém na minha
2		família tem olhos/
3	<b>Todos:</b>	[((S))
4	<b>Professora:</b>	[fi-lha-do-lei-tei-RO↑ ((cantarolando))
5	<b>Todos:</b>	((R))
6	<b>Laudiel:</b>	((R)) ((olhando para os lados))
7	<b>Mercedes:</b>	((gargalhada com inclinação do corpo, cabeça e olhar para trás))
8	<b>Professora:</b>	ninGUÉM (...) ninguém tem olho claro na sua família?
9	<b>Aluna 1:</b>	SÓ (.) minha vó ((face ruborizada))
10	<b>Mercedes:</b>	ah

/.../

Com base na cena interacional (exibid..a em vídeo) e na transcrição dos dados linguísticos e extralinguísticos (excerto interacional), pudemos refletir acerca das próprias ações das colaboradoras e negociar, conjuntamente, o processamento da ironia presente no enunciado da professora. Esse encontro nos oportunizou realizar um debate intercultural

<sup>8</sup> O conceito de texto, para Flick (2004), corresponde ao instrumento que será, mais adiante, analisado, podendo ser, por exemplo, uma transcrição de dados ou documentos quaisquer.

relativo às concepções dos sujeitos de pesquisa quanto ao uso dessas semioses, ampliando, assim, o conhecimento de mundo de todos os sujeitos envolvidos.

#### 4. A ironia como pista de contextualização

O excerto interacional, apresentado na seção 3, contou com a participação de nossas colaboradoras de pesquisa (identificadas como “professora”, “Laudiel” e “Mercedes”) e outros estudantes que não estavam envolvidos diretamente com este trabalho (identificados como “aluna 1” e “todos”). Utilizei a expressão “todos” para me referir a dois momentos em que houve reação de todos os estudantes no excerto interacional (linhas 3 e 5), com exceção das participantes do estudo, cujas ações foram sistematizadas separadamente: professora (linhas 4 e 8), Laudiel (linha 6) e Mercedes (linhas 7 e 10).

Logo no início da interação (linha 1), a aluna 1 explicou para a professora, em uma fala acelerada, que a docente poderia naturalmente ter um filho de olhos verdes (não seria necessário a aluna “ter pela professora”). Sua informação pareceu um pouco difícil de ser processada, porém o intuito era de afirmar que poderia “aparecer” um filho de olhos verdes para a professora, mesmo que esta não tivesse ascendentes com tal herança genética.

Ao final da linha 1 e à linha 2, a aluna prosseguiu com seu turno de fala, justificando o que havia enunciado antes: ninguém na família dela tinha olhos (verdes). Após ter notado que os estudantes estavam sorrindo do que ela havia falado (linha 3), a aluna 1 optou por interromper seu pensamento, que, provavelmente, seria “ninguém na minha família tem olhos verdes”.

Knapp e Hall (1992, p. 287) destacam que o nosso rosto é portador de “um sistema de multimensagem”, capaz de regular a conversa dos interagentes. Ademais, ele disponibiliza *feedback* não verbal, pode complementar informações verbais, sendo seus sinais resultantes de determinado estado emocional (KNAPP, 1972, p. 119). Embora Knapp e Hall (ibid.) tenham, no geral, associado o sorriso a um “reforço positivo”, constatei, a partir da reação da estudante à linha 2 e de uma conversa informal que tive com ela, que esse sinal facial (o sorriso) já começava a promover certo desconforto.

À linha 4, a professora lançou mão de uma expressão irônica, que, associada ao cantarolar (entonação) silabado em tom de brincadeira, gerou reações aparentemente similares (linhas 5, 6 e 7). O uso da expressão pela professora denotava que a aluna 1 seria filha do leiteiro, por não ter nenhum familiar com olhos verdes. A ironia encontrada na enunciação da

professora (linha 4) “denuncia um ponto de vista, uma argumentação indireta” (BRAIT, 2008, p. 17) e, em razão disso, reivindica a perspicácia do interlocutor para que seja, de fato, concretizado o tom irônico na enunciação proferida pelo locutor.

O caráter indireto é que demanda do interlocutor uma atividade inferencial e, nas palavras da autora, perspicácia (cf. BRAIT, *ibid.*), de modo que ele consiga se alinhar ao sentido pretendido pelo outro. A autora (*ibid.*, p. 142) acrescenta que o enunciado irônico só se estabelece quando ele se enquadra em uma dimensão contextualizada. Desse modo, entendo que a ironia, por ser indireta, por demandar exercício de inferenciação e por ganhar sentido dentro de um contexto, mantém íntima relação com a partilha de pistas de contextualização.

As pistas de ironia podem ser produzidas por meio de recursos prosódicos específicos (como acento, intensidade e duração) (BRYANT; FOX TREE, 2005), de modulações prosódicas, de semioses não verbais (como expressões faciais), bem como de aspectos pragmáticos (como a violação da máxima gricleriana da qualidade, que pressupõe a produção de enunciados verdadeiros) e lexicais (como o uso exagerado de adjetivos e de advérbios) (BRYANT; FOX TREE, 2002). No excerto sob análise, constatamos os recursos extralinguísticos de silabação, ênfase silábica, entonação ascendente e curvas entonacionais (linha 4).

Evidentemente que o sentido de humor foi instaurado pelo caráter irônico da expressão, acessado pela inferenciação dos interagentes, uma vez que tal uso não mantinha qualquer relação com as atribuições profissionais do pai da aluna, mas sugeriu a existência de um relacionamento extraconjugal da mãe com um estranho (o leiteiro), posto que a aprendiz não teria, em tese, ascendentes familiares que justificassem a cor de seus olhos.

Julgo relevante esclarecer, em tempo, que o nosso conceito de ironia não se restringe ao “emprego de uma palavra com seu sentido antônimo” (DUCROT; TODOROV, 2010, p. 254). Alinhamo-nos, portanto, a Olbrechts-Tyteca (1974), que supera essa antífrase, ao atribuir à ironia três propriedades: a analogia, a argumentação indireta e a emissão de “sinais” hiperbólicos pelo interagente.

Após o momento de risadas (linhas 5, 6 e 7), a professora retomou o turno conversacional (linha 8), aumentando o volume de sua voz para que pudesse ter a oportunidade de falar e de perguntar se alguém na família tinha olho claro. Na ocasião do visionamento, a docente relatou que visava a neutralizar qualquer desconforto provocado na aluna 1 e decidiu, por essa razão, intervir com esse questionamento, com o intuito de que sua pergunta substituísse

as risadas dos estudantes e desviasse as atenções da estudante. Tal estratégia, denominada por Castilho (2006, p. 38) de “assalto ao turno”, funcionou como forma de interromper diretamente os interlocutores que, no dado sob análise, riam do enunciado da aluna 1 (linhas 1 e 2).

A aluna 1, por sua vez, manifestou que havia se recordado (linha 9) de um membro da família com olhos claros: a avó. Apesar de ter ficado ruborizada, a aprendiz confirmou, em uma conversa informal que tive com ela no mesmo dia, de que sua avó realmente tinha olhos verdes. Diante dessas ações, saliento que há duas possibilidades interpretativas: (a) a aluna 1 realmente se esqueceu da cor dos olhos de sua avó; e (b) a aluna 1 decidiu manter, em nossa conversa, o que havia dito em sala de aula, a fim de não correr o risco de ser alvo novamente de risos e gargalhadas, e de não ser avaliada como insincera.

Outro ponto de análise, igualmente relevante, consiste no fato de que Laudiel, apesar de ter reagido com risadas à linha 6, não havia compreendido o sentido oriundo da expressão “filha do leiteiro”. Esse dado foi gerado por meio de uma pista de contextualização não verbal (a participante olhava para os lados à medida que ria), que foi confirmada no visionamento, pois a colaboradora me questionou o que, de fato, significava ser filha de um leiteiro. Laudiel havia construído um sentido além da literalidade do termo, mas suas referências socioculturais não se alinhavam com o sentido irônico do enunciado, dado que o leiteiro, para ela, não tinha a fama de ser mulherengo.

A dúvida manifestada por Laudiel, à linha 6, se justifica pela indiretividade presente na expressão enunciada pela professora, uma vez que não há relação explícita entre o leiteiro e sua ação. O sentido deveria ter sido construído em atenção a todo o contexto, mas requeria também vivência sociocultural para compreender a ironia que acabara de ser utilizada. Essa enunciação é tão indireta e tão particular de dado universo sociocultural quanto o clássico exemplo de Searle (1975): “Você pode me passar o sal?”. Uma análise sociopragmática revela, para o autor (*ibid.*), que o exemplo não possui ato de fala de uma pergunta, mas, sim, de um pedido indireto (mitigado).

O conceito-chave que permeia toda a análise do excerto interacional é o de inferência. Marcuschi (2007, p. 88), sobre a necessidade da atividade inferencial do ponto de vista sociodiscursivo, acredita que

inferir torna-se, pois, uma atividade discursiva de inserção contextual e não um processo de encaixes lógicos. É impossível não inferir quando se quer produzir significações, ou seja, toda significação está ligada a processos

inferenciais. Pode-se dizer que o resultado do processo de inferenciação se dá como um ato de explicitação.

A explicitude, para Marcuschi (2007, p. 89), é o mecanismo pelo qual se torna viável uma prática inferencial que pode ser percebida de diversas maneiras, mas sempre em perspectiva holística. A partir dessa visão, torna-se possível “produzir e compreender metáforas, metonímias, contraposições, analogias e associações, por exemplo”.

No excerto sob análise, constato que os níveis de compreensão para a expressão irônica “filha do leiteiro” foram distintos. Como não tive acesso à construção de sentidos dos demais estudantes, em virtude de minha investigação ter sido centralizada nas colaboradoras que se dispuseram a participar da pesquisa, não posso afirmar categoricamente que todos perceberam, à linha 5, o sentido irônico enunciado pela professora. Contudo, nenhum deles gerou, a primeira vista, qualquer pista que se associasse ao não processamento da enunciação.

À linha 6, Laudiel, assim como já apresentei, sinalizou uma pista de não entendimento e confirmou a ausência de processamento no visionamento. O enunciado irônico, advertem Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 292), porta contradição e pode, com isso, deixar o interagente perplexo em relação ao objetivo pretendido por tal uso, conforme avaliamos ter sido o caso de Laudiel. Nesse viés, busquei esclarecer, em conjunto com as participantes de pesquisa, a analogia veiculada pelo enunciado irônico.

Mercedes, por sua vez, à linha 7, não só compreendeu a ironia verbalizada, mas manifestou sinais não verbais evidentes de que achou muito engraçada a analogia realizada pela professora, além de ter colaborado com a explicitação do sentido atribuído à expressão no visionamento. Por fim, a aluna 1 compreendeu bem o enunciado irônico e, em tentativa de resguardar sua *face*<sup>9</sup>, acabou manifestando que sua avó tinha olhos verdes.

Brait (2008, p. 126) observa que a ironia é produzida no nível de discurso e conta com uma ambivalência de sentidos, fazendo com que o interlocutor necessite realizar essa dupla leitura e se posicione como coprodutor da significação. A ambivalência, sem dúvida, não se manifesta explicitamente, mas de modo indireto, o que significa que o interagente deve, portanto, perceber as pistas que são enunciadas na atividade interacional, com a finalidade de lograr êxito na co-construção de sentidos com seus pares.

---

<sup>9</sup> O conceito de *face*, proposto por Goffman (1967), se vincula a uma necessidade social dos sujeitos em serem aprovados por seus interlocutores. Goffman (*ibid.*), nesse sentido, chama a atenção para a existência de um pacto latente entre os interlocutores: eu não ameaço a sua *face* e desejo que, de igual modo, você não ameace a minha.



Para compreender enunciados irônicos, Hamon (1989, p. 27) destaca que o interlocutor necessita de desenvolver três competências: a linguística, relacionada ao conhecimento da língua em si; a genérica, relativa ao reconhecimento dos gêneros discursivos; e a ideológica, referente ao sistema de crenças e valores. Pelas observações que fiz, durante a geração de dados, parece que falta em Laudiel o amadurecimento das três competências. Minha suspeição se dá por que a estudante frequentemente manifestava dificuldades para estabelecer sentido em estruturas linguísticas elementares, além de não ter conseguido, no momento da interação, acionar tanto o contexto emergente da situação discursiva, quanto o sistema de crenças pressuposto no enunciado proferido.

Assim, percebemos, com essas ações e com os relatos do visionamento, que a ironia foi, em parte, inadequadamente negociada, pois ela, na concepção de Brait (2008, p. 83-84), se dá por meio de marcas presentes na relação dialógica entre os interagentes. Isso quer dizer que essa estratégia só ganha sentido ao ser co-construída entre os sujeitos, isto é, se o interlocutor “não se der conta das articulações entre os segmentos aí envolvidos, a significação irônica não terá lugar” (*ibid.*, p. 84), assim como avaliamos ter sido o caso de Laudiel, à linha 6, diferentemente das enunciações relativas aos demais estudantes (linhas 5 e 7).

## 5. Considerações finais

No que tange à perspectiva teórico-metodológica deste trabalho, a sociolinguística interacional e a microanálise etnográfica nos possibilitaram enxergar que as pistas de contextualização são geradas, na interação face a face, sócio interacional e sociocognitivamente. A emissão de pistas (de natureza verbal e não verbal) é fruto de uma atividade de planejamento cognitivo, com base nas intencionalidades do locutor, que se estabelece socialmente na negociação de sentidos pelos interagentes. Essas ações sociais geram, por consequência, o exercício inferencial no desvelamento dos sentidos oriundos do encontro interacional. Uma noção de contexto ancorada em bases socioantropológicas e sociocognitivas mostra-se, assim, fundamental para o debate acerca das pistas de contextualização.

Em referência aos nossos dados, pudemos constatar que a ironia, como pista de contextualização linguística (expressão “filha do leiteiro”) e extralinguística (silabação, ênfase silábica, entonação ascendente e curvas entonacionais), foi negociada, de algum modo, pelos interlocutores presentes na cena interacional. O teor da ironia, pela leitura das pistas presentes na conversa entre a professora e os seus aprendizes, foi adequadamente processado por

Mercedes e pelos demais alunos, com exceção de Laudiel, que, apesar de ter reagido com risos, sinalizou não ter compreendido a ironia, por ter olhado para os lados (procurando outras pistas que a situassem melhor) e por ter revelado o desconhecimento da expressão para além da literalidade do termo no visionamento.

Estudos futuros relativos às pistas de contextualização são, sem dúvida, fulcrais para as investigações sociointeracionais, visto que boa parte das nossas ações cotidianas demandam atividade inferencial e construção conjunta de sentidos com o outro. No terreno do contato intercultural, tal preocupação deve ser ainda mais intensa, pois as convenções de contextualização podem se estabelecer culturalmente de modo distinto, o que pode gerar, de certo modo, potenciais desconfortos interacionais para os interagentes.

## Referências

ALBUQUERQUE, R. **O processamento de pistas de contextualização**: um olhar voltado para os falantes de espanhol aprendizes de português. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

AUER, P. From Context to Contextualization. **Links & Letters**, v. 3, p. 11-28, 1996.

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. Jefferson's Transcript Notation. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. **The Discourse Reader**. 2<sup>nd</sup> ed. USA: Routledge, 2006 [1984].

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

BRANDÃO, C. **Discurso Acadêmico**: estratégias de variação estilística em situações de aula. 2005. 157 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

BRYANT, G. A.; FOX TREE, J. E. Recognizing verbal irony in spontaneous speech. **Metaphor and Symbol**, v. 17, n. 2, p. 99-117, 2002. [https://doi.org/10.1207/S15327868MS1702\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327868MS1702_2)

\_\_\_\_\_. Is there an ironic tone of voice? **Language & Speech**, v. 48, p. 257-277, 2005. <https://doi.org/10.1177/00238309050480030101>

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 23, p. 55-69, jan/jul 1994.

CASTILHO, A. T. A conversação. In: \_\_\_\_\_. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

COOK-GUMPERZ, J. & GUMPERZ, J. J. Frames and contexts: another look at the macro-micro link. **Pragmatics**, v. 21, n. 2, p. 283-286, 2011. <https://doi.org/10.1075/rag.21.2.06coo>

DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. Tradução de Alice Kyoko Miyashiro *et al.* São Paulo: Perspectiva, 2010.

DURANTI, A. Ethnographic methods. In: **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511810190.005>

ERICKSON, F. Audiovisual Records as a Primary Data Source. In: GRIMSHAR, A. (Ed.). **Sociological Methods and Research**, Special Issue on Sound-Image Records in Social Interaction Research, v. 11, n. 2, p. 213-232, 1982. <https://doi.org/10.1177/0049124182011002008>

\_\_\_\_\_. Ethnographic microanalysis. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Sociolinguistics and Language Teaching**. USA: Cambridge University Press, 2013 [1996].

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. 2 ed. Applied Social Research Methods Series. v. 17. USA: Sage Publications, 1998.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GOFFMAN, E. **Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior**. UK: Penguin University Books, 1967.

GOODWIN, C.; DURANTI, A. Rethinking context: an introduction. In: \_\_\_\_\_. **Rethinking context: language as an interactive phenomenon**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997 [1992].

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (Orgs.). **Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts**. New York: Macmillan, 1997.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834>

\_\_\_\_\_. Fact and inference in courtroom testimony. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b.

\_\_\_\_\_. Communicative Competence. In: COUPLAND, N.; JAWORSKI, A. (Eds.). **Sociolinguistics: A Reader and Coursebook**. England: Palgrave, 1997. [https://doi.org/10.1007/978-1-349-25582-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-349-25582-5_6)

\_\_\_\_\_. On interactional sociolinguistic method. In: SARANGI, S.; ROBERTS, C. (Eds.). **Talk, work and institutional order**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999. <https://doi.org/10.1515/9783110208375.4.453>

\_\_\_\_\_. Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In: SCHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. **The Handbook of Discourse Analysis**. MA: Blackwell, 2003.

\_\_\_\_\_; COOK-GUMPERZ, J. Introduction: language and the communication of social identity. In: GUMPERZ, J. J. (Ed.). **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611834.003>

\_\_\_\_\_; SZYMANSKI, M. **Collaborative Practices in Bilingual Cooperative Learning Classrooms**. Santa Cruz, CA: CREDE, 1999.

HAMON, P. Le littéraire, la littérature, le social et la valeur. **Cahiers de recherche sociologique**, n. 12, p. 21-33, 1989. <https://doi.org/10.7202/1002055ar>

HANKS, W. F. O que é contexto. In: BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. R. (Orgs.). **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2008.

HANSELL, M.; AJIROTUTU, C. S. Negotiating interpretations in interethnic settings. In: GUMPERZ, J. J. (Ed.). **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

KNAPP, M. L. **Nonverbal Communication in Human Interaction**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.

\_\_\_\_\_; HALL, J. A. **Nonverbal Communication in Human Interaction**. 3rd ed. USA: Harcourt Brace Jovanovich, 1992.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LEVINSON, S. C. Contextualizing 'contextualization cues'. In: EERDMANS, S. L.; PREVIGNANO, C. L.; THIBAUT, P. J. **Language and Interaction: discussions with John J. Gumperz**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. <https://doi.org/10.1075/z.117.04lev>

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

OCHS, E. Transcription as theory. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. **The Discourse Reader**. 2<sup>nd</sup> ed. USA: Routledge, 2006 [1979].

OLBRECHTS-TYTECA, L. **Le comique du discours**. Bruxelles: Edition de l'Université de Bruxelles, 1974.

PRETI, D. (Org.). Normas para transcrição dos exemplos. In: \_\_\_\_\_. **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, M. G. D. A noção de contexto na análise do discurso. **Vereadas**, v. 6, n. 2, p. 49-67, jul./dez. 2002.

SCHIFFRIN, D. Interactional Sociolinguistics. In: MCKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). **Sociolinguistics and Language Teaching**. USA: Cambridge University Press, 2013 [1996].

SEARLE, J. R. Indirect Speech Acts. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Eds.). **Speech Acts** (Syntax and Semantics, volume 3). New York: Academic Press, 1975.

TANNEN, D. Interactional Sociolinguistics. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K. J.; TRUDGILL, P. (Eds.). **Sociolinguistics**: An International Handbook of the Science of Language and Society. Berlin: Walter de Gruyter, 2004.

\_\_\_\_\_. Interactional Sociolinguistics as a resource for Intercultural Pragmatics. **Intercultural Pragmatics**, v. 2, n. 2, p. 205-208, 2005.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto**: Uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Discurso e contexto**: Uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012. Resenhado por ALBUQUERQUE, R. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 209-213, 2012.

WATSON-GEGEO, K. A. Ethnography in ESL: Defining the Essentials. **TESOL Quarterly**, v. 22, n. 4, p. 32-49, 1988. <https://doi.org/10.2307/3587257>

\_\_\_\_\_; ULICHNY, P. Ethnographic Inquiry into Second Language Acquisition and Instruction. **Working Papers in ESL**, v. 7, n. 2, p. 75-92, 1988.

## ANEXO

## CONVENÇÕES DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Ocorrência	Sinais	Exemplificação
Nome dos participantes	<b>Negrito</b>	<b>Laudiel</b>
Entonação ascendente	↑ (seta simples para cima)	fi-lha-do-lei-tei-RO↑
Entonação descendente forte	? (ponto de interrogação)	ninguém tem olho claro na sua família?
Micropausa, pausa de menos de 5 segundos, pausa de mais de 5 segundos	(.) (..) (...)	SÓ (.) minha vó  ninGUÉM (...)
Falás sobrepostas	[ (um colchete)	ninguém na minha família tem olhos/ [((S))
Silabação	- (travessão)	fi-lha-do-lei-tei-RO↑
Ênfase / aumento de volume	MAIÚSCULA	ninGUÉM
Frase / palavra acelerada	(acc.) e sublinhado	<u>pode ser que apareça com você porque minha mãe</u> (acc.)
Truncamento	/	ninguém na minha família tem olhos/
Comunicação não-verbal	(( )) (parênteses duplo)	((face ruborizada))
Sorriso	((S))	((S))
Riso	((R))	((R))

**Fontes:** Atkinson & Heritage (2006 [1984]); Ochs (2006 [1979]); Gumperz (1999) e Preti (2008)

Artigo recebido em: 15.01.2017

Artigo aprovado em: 14.06.2017

## O Golem Digital: a narrativa transmídia como estratégia na construção de uma verdade

The Digital Golem: the usage of transmedia narrative as a strategy to frame a truth

Paulo Noboru de Paula Kawanishi\*

---

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo tratar dos efeitos da narrativa transmídia na construção de um ser legítimo para exercer a função foucaultiana de autor durante as manifestações ocorridas no Brasil em 2013. Buscando compreender as relações que levaram a figura controversa do Anonymous à posição de autor, recorreu-se aos conceitos de autoria, de memória e de narrativa transmídia para fundamentar a análise de três excertos aqui expostos. Neles, apontaremos como a dinâmica entre memória e mídia possibilitou a construção de diversas representações do Anonymous, formando uma complexa rede que sustentou sua legitimidade e o materializou como pilar de sustentação da verdade em um momento histórico tão turbulento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoria. Transmídia. Discurso.

**ABSTRACT:** This article aims to question the effects of transmedia narratives in the composition of a genuine being, which wields the foucaultian function of author during Brazil's 2013 manifestations. Looking to grasp the relations that led Anonymous to its position as author, drawing from the concepts of authorship, memory and transmedia narrative to establish an analysis of the three excerpts shown here, through which we explore how the dynamics between memory and media allow for a diversified construction regarding the representation of Anonymous, establishing a complex network which has sustained and materialized Anonymous as a pillar sustaining the truth at a turbulent moment in history.

**KEYWORDS:** Authorship. Transmedia. Discourse.

---

### 1. Introdução

Quatro anos se passaram desde que mais de um milhão de brasileiros foram às ruas, por todo o país, e gritaram não ser apenas por vinte centavos. Em 2013, jovens, adultos, crianças e idosos diziam querer lutar por um país melhor e eles se uniram para andar pelas grandes avenidas do país. Em meio a todo esse grande acontecimento, uma figura, até então misteriosa para muitos, ganhou espaço dentro das discussões sobre as manifestações e teve seus dizeres repetidos por muitos dos manifestantes. Uma entidade cuja existência só pode ser justificada pela transposição das barreiras que separam o mundo “real” do digital.

O nome “Anonymous” começou a aparecer na mídia há alguns anos e nunca esteve distante de polêmicas. Desde o roubo de dados de uma grande companhia de segurança (OLSON, 2012

---

\* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).



[2014]) até a campanha contra as empresas de cartão de crédito Visa e Mastercard, o Anonymous sempre apareceu como um ser contraditório que, em alguns momentos, agia como o Robin Hood anarquista do mundo digital e, em outros, pregava peças com outros usuários, satisfazendo-se ao prejudicar outras pessoas pelos *lulz*<sup>1</sup>. Utilizando a tecnologia digital, ele hackeia sistemas, burla e trespassa barreiras para, de acordo com muitos, lutar pelo o que é certo.

Vários estudiosos passaram a se preocupar e refletir sobre a figura do Anonymous que claramente carregava uma ironia por onde passava: um nome de uma entidade sem nome. Quem então era o Anonymous? É apenas um? Ou um coletivo? Em um estudo que a levou a conviver com várias pessoas que diziam ser Anonymous ou agir sob o nome do Anonymous, Coleman (2014) consegue explicar a complexidade do sistema, da rede que constitui o nome “Anonymous”.

Baseando-nos na pesquisa de mestrado (KAWANISHI, 2016) desenvolvida sobre as manifestações de 2013 no Brasil e o papel do Anonymous como autor, buscamos desenvolver este artigo focando em uma parte específica, mas de extrema importância, do que foi desenvolvido na dissertação: o uso da transmídia. Como ponto crucial da pesquisa de mestrado, tínhamos a questão de como o Anonymous conseguiu ter legitimidade para exercer a função discursiva de autor (FOUCAULT, 1969 [2006]), sendo que a falta de uma identidade definida é constituinte de seu ser.

Como resultado de nossa pesquisa, encontramos processos discursivos que acabavam construindo discursos de verdade em meio aos dizeres dos seguidores do Anonymous na rede social Facebook. Uma característica que se mostrou recorrente era a presença das mais diversas mídias. Sendo assim, buscaremos discutir e apresentar elementos teóricos e breves análises para poder discorrer sobre o papel de uma narrativa transmídia, como é definida por Jenkins (2006), na construção e legitimação da entidade Anonymous.

## 2. Pressupostos teóricos

Antes de entrarmos na discussão sobre o uso da narrativa transmídia, é fundamental esclarecer certos pontos relacionados ao contexto em que esta foi utilizada. Tratar da figura do Anonymous, no período das manifestações de 2013, e discutir o papel da transmídia é levantar

---

<sup>1</sup> Transformação da abreviação “*lol*” (*lots of laughs*), o *lulz* pode ser definido como um estilo de humor que sustenta as ações de vários núcleos do Anonymous.

questionamentos em dois âmbitos: a autoria e a memória. O primeiro é tomado para que possamos questionar a produção de discursos de verdade e de uma posição de autoridade, ambos notoriamente relacionados ao Anonymous, e o segundo auxilia nessa discussão para, então, assimilar como tanto o discurso de verdade quanto a posição de autoridade eram sustentados. Só então será possível ocupar-nos da questão da transmídia e de como ela teve o papel de materializar o constructo digital que é o Anonymous. Ao considerarmos a memória como elemento constituinte da legitimidade do autor, é possível conceber o funcionamento da narrativa transmídia que aconteceu em volta do Anonymous. Vamos, primeiramente, passar de forma breve sobre a conceitualização de autoria por Foucault (1969 [2006], 1970 [2011]), discutir a ideia de memória, baseando-nos no trabalho de Derrida (1995 [2001]), para depois apresentamos o conceito de narrativa transmídia.

## 2.1 Autoria

O Anonymous se destacou por suas ações hackerativistas, mas, também, pelo mistério que o envolve. O anonimato constituinte gerou (e ainda gera) diversas discussões sobre a validade de suas ações e de suas palavras. Muitos procuraram, desde a sua primeira aparição, descobrir e divulgar a verdadeira identidade das pessoas que estariam envolvidas com o Anonymous, tendo como objetivo conseguir definir, claramente, o que ele seria. Outras pessoas que acreditavam no Anonymous pareceram simplesmente aceitar como corretas as suas ações e tomar as suas palavras como verdade. São essas pessoas que acabaram acompanhando, nos *sites* de redes sociais, os perfis e as páginas relacionadas à figura, como a página “Anonymous Brasil” da rede social digital Facebook. Entretanto, a desconfiança do primeiro grupo é fundamentada em um preceito bem conhecido socialmente de não acreditar naqueles que não conhecemos, em estranhos, prática tal que destitui a palavra de algumas pessoas da possibilidade de carregar a verdade.

A figura do autor passou por transformações históricas e chega, agora, em um momento em que é procurado pelas pessoas, mas a linha que separa um autor com legitimidade de um sem credibilidade é tênue. Buscamos em Foucault (1969 [2006]) a conceitualização de autor e, sendo assim, acabamos tratando este como uma função exercida com o objetivo de inserir determinados discursos, de ancorá-los em certo momento sócio-histórico, em uma formação discursiva. Uma vez que o filósofo trata dos discursos como acontecimentos, estes precisam ter um ponto de origem que proporciona o tom de novidade, posto que, como Foucault (1970

[2011]) afirma, não há novidade alguma no que é dito, mas apenas nas circunstâncias em que o dizer emerge.

Os discursos serão relacionados ao autor, não como uma pessoa, mas como um nome que significará e, como consequência de processos anteriores, será responsabilizado pelos dizeres. O nome aparece como uma partícula fundamental para que a função seja exercida. É através dele que haverá a amarração dos discursos. Esse nome, porém, não é o de uma pessoa comum, um nome próprio. Para o filósofo (FOUCAULT, 1969 [2006], p. 43), “a ligação do nome próprio com o indivíduo nomeado e a ligação do nome de autor com o que nomeia não são isomórficas e não funcionam da mesma maneira”. Eles são diferentes na medida em que o segundo, ao sofrer qualquer mudança, não resignifica seu portador, ao contrário do primeiro que está atrelado a uma representação e que qualquer mudança pode levar à transformação de seus dizeres.

A grande questão que se levanta ao pensar no funcionamento do nome do autor é como isso se aplica ao Anonymous, cujo nome remete à ausência de um nome. No caso do Anonymous, figura conhecida por estar envolvida com grandes manifestações, um discurso que constitui ações contra o governo pode ser visto como um discurso revolucionário por emergir dos dizeres desse autor. Durante os protestos, as ações contra ou a favor do governo não eram aceitas se viessem significadas por bandeiras de partido. Esse é um exemplo de uma das representações que foram formadas ao redor do nome “Anonymous” e que o deslocaram para o campo de um nome próprio. Tais representações são constituídas pelas memórias dos sujeitos que seguem o Anonymous e, assim, constroem uma verdade sobre.

A memória, como mencionado anteriormente, é um outro conceito importante para compreender como as representações construídas do Anonymous ocupavam uma posição de legitimidade. Deve-se considerar que o ato de lembrar exige o esquecimento (CORACINI, 2007), e este acaba selecionando, matando aquilo que não é arquivado. Nenhuma memória é uma história fiel do passado, mas, sim, uma narrativa que a cada vez é (re)construída a partir do arquivo (DERRIDA, 1995 [2001]) de que dispomos. O ato de lembrar se dá através da (re)organização de uma ordem de significantes, criando, assim, um nova narrativa. Como explica Andrade (2011),

[a] memória seria, então, um conjunto de fragmentos desordenados, descontínuos, recalcados, diluídos, “esquecidos” no inconsciente, que, num determinado momento, um “eu” se põe a “lembrar” e a organizar na linguagem, por intermédio de uma narrativa, dando um sentido para os

pedaços que afloram no discurso, construindo, enfim, uma história, de certa forma una e com um final (...). (ANDRADE, 2011, p. 84)

As narrativas que constituem as representações são construídas com as memórias invocadas por certos significantes associados ao Anonymous. A grande quantidade de pessoas que seguem os perfis e as páginas relacionados ao Anonymous aponta para um movimento de contra-assiantura (DERRIDA, 2002 [2012]) dos sujeitos, o que indica uma confiança nesse ser misterioso baseada em certas memórias. Seu próprio nome, para os seguidores que conhecem algumas manifestações que ocorreram pelo mundo, pode invocar a memória de revolução, hackerativismo, dos salvadores da Primavera Árabe. A máscara do Guy Fawkes, adotada pelo Anonymous como seu rosto, seu símbolo, invoca a memória da revolução da qual Guy Fawkes participou, assim como dos ideais defendidos pelo personagem V, da obra V de Vingança (2006), da qual a máscara foi retirada. Esses são apenas alguns elementos que colaboram para que o Anonymous seja representado como um ser legítimo para tratar das grandes manifestações que ocorriam no Brasil e para apresentar as verdades escondidas pelo governo.

São essas representações que sustentam sua legitimidade e acabam com a problemática da ausência de um nome. Os usuários da internet utilizaram as ferramentas disponíveis para construir as representações da maneira mais legítima possível, o que, dentro do mundo digital, traduz-se como o uso de uma extensa rede de referências que acaba produzindo o efeito de confiabilidade. Através dessa rede, formada pela justaposição de diversas mídias, a malha do discurso de verdade foi tecida.

## 2.2 Transmídia

Como consequência do grande número de seguidores, a página “Anonymous Brasil” teve um aumento no número de comentários durante as manifestações. A cada postagem que era feita na página, encontravam-se de cem até três mil comentários. Fora nesse espaço digital que os seguidores encontraram liberdade para expressar suas dúvidas, suas ansiedades e para depositar suas esperanças nas mãos do Anonymous através daqueles que ali o representavam.

Por meio de seus comentários, os usuários teceram as narrativas sobre as quais já comentamos. Justapondo suas ideias, suas opiniões e seus desejos, eles acabaram, de certa maneira, delineando a figura do Anonymous que acreditavam existir. Suas narrativas constituíam verdades sobre o Anonymous e sobre o que ele iria fazer. Em meio a essas, encontrou-se uma estratégia discursiva recorrente entre os comentários dos usuários. Estes,

através da possibilidade de manipulação das mídias mencionada anteriormente, passaram a produzir e a reproduzir narrativas por meio de textos, imagens e vídeos.

Sobre os estudos das mídias, Santaella (2013) discorre claramente sobre as consequências da digitalização das mídias. Transformando o que era material em digital, em linguagem binária, a computação abriu infinitas possibilidades de manipulação das mídias. Assim, qualquer pessoa com um computador e algum conhecimento básico pode, por exemplo, fazer pequenos vídeos ou juntar imagens encontradas pela própria internet. Encontramos essas produções pela internet sem compreender sua extensão e como elas acabam formando uma grande narrativa transmídia.

Uma narrativa transmídia não tem a ver apenas com o uso de mais de uma mídia, mas, sim, com como essas mídias se comunicam e colaboram para a construção de algo maior. Um exemplo apontado por Jenkins (2006) é a série “Matrix” que foi iniciada no final dos anos 90 do século XX e ganhou grande repercussão com seu primeiro filme, cuja história, ao contrário do que muitos pensam, não se limita ele. A produção considerou que haveria uma narrativa dividida em três filmes e que, de certa maneira, era autossuficiente, não exigindo que o espectador conhecesse ou consumisse mais nada do universo.

Entretanto, para criar mais detalhes, criar, na verdade, um grande universo (JENKINS, 2006), outras narrativas foram formadas em mídias diferentes e, mesmo tendo relação com a história dos filmes, também poderiam ser consumidas sem conhecimento prévio. No caso do “Matrix”, os filmes tinham como complemento as histórias apresentadas em quadrinhos, em animações japonesas e em jogos. Alguns destes contam histórias que aconteceram anos antes da narrativa do filme, enquanto outros preenchem o vazio entre um filme e outro, dando base para compreender com mais detalhes o que se desenrolou na trilogia. O importante dentro de uma narrativa transmídia é a aproximação das histórias através de diferentes mídias, mas sem que uma sobreponha a outra. Cada mídia tem sua particularidade e importância. Como Jenkins (2006) explica,

[u]ma narrativa transmidiática se dá através de múltiplas plataformas midiáticas, sendo que cada texto contribui de maneira distinta e relevante para o todo. Na forma ideal da narrativa transmídia, cada mídia trabalha com o que tem de melhor – ou seja, uma história pode começar com um filme, ser

expandida a partir da televisão, livros e quadrinhos.<sup>2</sup> (JENKINS, 2006, p. 95-96)

Muitas vezes, assistir várias vezes a um filme nos proporciona a possibilidade de visualizar mais facilmente sua história. Através de seus elementos estéticos, produz efeitos de sentido que colaboram para uma leitura. Enquanto isso, jogar em um videogame missões que estão paralelas à história principal, pode nos dar uma ideia maior das escolhas feitas pelos personagens, uma vez que você, como jogador, precisará fazê-las. Cada mídia precisa ser utilizada para que adicione algo à narrativa, não apenas para ecoar o que já fora dito nas outras.

Não se deve considerar que a narrativa transmídia foi conscientemente elaborada com o propósito de construir representações do Anonymous durante as manifestações de 2013. Entretanto, tratava-se de um momento histórico em que nenhuma autoridade conseguiu enunciar qualquer tipo de explicação sobre o quê e o porquê todas as manifestações, além da violência, estavam acontecendo, e as pessoas buscaram estar do lado que cada um considerava certo. Como Latour (2012, p. 51) pontua, “[b]em sabemos que a primeira característica do mundo social é o constante empenho de algumas pessoas em desenhar fronteiras que as separem de outras (...)”, logo, os sujeitos acabaram construindo uma autoridade que daria legitimidade à verdade de cada um e diferenciaria o certo do errado. Isso colocaria os seguidores do Anonymous do lado correto e justificaria suas ações como nacionalistas, ao contrário daqueles que estariam colaborando para a decadência do país.

Discutiremos mais a fundo o envolvimento da transmídia com o Anonymous durante as análises. Entretanto, vale aqui ressaltar que as narrativas eram criadas pelos usuários, baseados em suas próprias memórias, criando, assim, representações diversas que serviriam como entidades que propagariam seus dizeres. Afinal, era um movimento em que ninguém conseguia definir exatamente qual era a verdade sobre tudo, o real motivo para ir às ruas. Sendo assim, os usuários buscaram manifestar suas próprias verdades através de uma figura que eles mesmos construíram como legítima, dando-lhe autoridade.

---

<sup>2</sup> [a] transmedia story unfolds across multiple media platforms, with each new text making a distinctive and valuable contribution to the whole. In the ideal form of transmedia storytelling, each medium does what it does best - so that a story might be introduced in a film, expanded through television, novels and comics.

### 3. Análises

Os conceitos apresentados até então ajudaram nosso olhar analítico na compreensão de como o Anonymous ocupou a posição de autor e tinha autoridade para exercer tal função. Uma entidade sem identidade definida, o Anonymous se tornou (e ainda se torna) o que os sujeitos pensam dele. Um constructo, cujas peças heterogêneas são as representações construídas através das narrativas dos seguidores da página “Anonymous Brasil”, assim como de vários pontos dentro da internet.

Uma vez que estamos interessados no papel das diversas mídias na construção das representações do Anonymous, apresentaremos a análise de três excertos que se estendem para que possamos tentar exemplificar o alcance da rede que é formada. O primeiro se trata de um comentário deixado na própria página do “Anonymous Brasil” e, com ele, encontramos um *link* para um vídeo. Este é o excerto utilizado para exemplificar as práticas encontradas dentro da própria página do Facebook. O segundo excerto vai um pouco além. Através da ferramenta de busca do Google, encontramos uma imagem relacionada ao Anonymous, em que vemos sua faceta guerreiro, anarquista e revolucionário. Nosso terceiro e último excerto procura encerrar esta breve discussão, mas ainda apontar os infinitos e improváveis caminhos que essa rede toma. Trata-se de um vídeo encontrado no *site* Youtube, em que encontraremos o Anonymous que não só expõe uma verdade, mas confessa sua transgressão, a violação dos segredos e a vitória sobre aqueles que privam o povo da verdade.

#### 3.1 O sábio

Um bom líder deve saber conduzir seu povo pelos momentos de dificuldade, assim como pelos momentos de abundância. Seus seguidores sempre estarão com ele enquanto ocupar a posição de alguém que sabe o que fazer, que tem a verdade ao seu alcance e levará seus seguidores com segurança ao destino certo. A partir do momento que as palavras de um líder perdem os fios da verdade e suas ordens são questionados, ele é destituído da autoridade de liderar. Os usuários da página “Anonymous Brasil” buscavam por um líder e, ao não encontrarem um, criaram e vincularam discursos de verdade a ele. Na figura 1, vemos a representação do Anonymous que alcança a verdade e pode liderar.





Figura 1.

O comentário é direto: de acordo com o seguidor, é possível encontrar as “cinco causas”, pelas quais os manifestantes devem lutar, em um vídeo intitulado “Anonymous fala sobre as manifestações”. O *link* direcionará o leitor a outro *site*, em que ele poderá assistir ao vídeo em si. Por que o sujeito simplesmente não colocou, em seus comentários, as causas? Ele poderia afirmar que a informação viera do Anonymous e que era tudo verdade. No entanto, ele preferiu compartilhar o vídeo. Vejamos, primeiro o que emerge da materialidade linguística anterior ao *link* para, depois, analisarmos a referência à outra mídia.

A objetividade do comentário se encontra em diversos pontos. Dois deles são o uso da afirmação, do presente do indicativo do verbo ser e do uso do pronome definido no plural “as”. Ambos os elementos produzem um efeito de sentido de certeza que constitui o significante “causas”, inserido nessa rede de significantes. Estas são tomadas, normalmente, como motivos para agir. Por que devemos agir? Onde deveríamos? Ora, o próprio título remete às manifestações, o que produz um efeito de sentido de que o Anonymous tem a verdade, ele a conhece e irá expô-la para convencer as pessoas a lutarem.

Outro elemento linguístico que produz o sentido de certeza, de clareza perante uma informação que para todos era tão complexa, é o processo de listagem. O seguidor da página afirma que são cinco causas, o que nos leva a interpretar que o Anonymous consegue nos explicar e nos convencer a ir às manifestações explicando cinco pontos. Além de tudo, de toda a certeza, de toda a referência à verdade sobre o presente, temos a convicção sobre o futuro que é assegurado por esse saber, efeito de sentido produzido pelo uso do verbo “dar” no futuro do presente (“singamos e tudo dará bem”). Vale como adendo que, ao estudo sobre o cuidado de si entre o século I e II, Foucault (2001 [2011]) pontua como o futuro era algo com que eles evitavam se preocupar, pois não tinham controle sobre ele. De acordo com o filósofo, existia o

homem do porvir, e ele “é aquele que, não pensando no passado, não pode pensar no presente e encontra-se, assim, voltado para um porvir que só é nada e inexistência” (FOUCAULT, 2001 [2011], p. 418). O comentário produz, ao contrário, um sentido que responsabiliza o Anonymous por essa certeza.

As referências à verdade, assim como a relação do Anonymous com ela são acompanhadas e sustentadas por um vídeo. Como já foi levantado anteriormente, por que o usuário não citou as causas? Qual é o valor do vídeo dentro da dinâmica enunciativa? Uma vez que temos apenas uma imagem do vídeo, podemos ver pouco, mas, ainda assim, conseguimos elementos relevantes.

Na cena do vídeo que fica exposta no comentário, encontra-se uma pessoa vestindo a máscara de Guy Fawkes. A pessoa do vídeo apresenta cabelos e seu cenário é diferente. Pode-se ver um logo no canto esquerdo superior, o que remete à estrutura de um telejornal. A mesma construção de cenário é encontrada em uma cena do filme “*V de Vingança*”, em que V transmite a todos os cidadãos de Londres uma mensagem pela televisão. É por meio dessa mensagem que o V expõe a verdade.

A presença do vídeo demonstra o uso dos significantes que o compõe para invocar uma memória, em que a verdade e a ação de revelá-la estão correlacionados a uma pessoa de máscara. Essa memória significa, assim, o Anonymous, o vídeo em que está presente e o comentário que utiliza deste. Existe, nesse vídeo, o Anonymous que sabe, que toca a verdade e que a apresenta a todos. Um sábio, cuja posição possibilita o exercício da função autor. Saber-poder.

Em segundo lugar, tem-se o próprio Anonymous, até então misterioso e desconhecido, “falando” com os seguidores. É possível vê-lo. Sustentado pelo hífen que ampara uma dinâmica de ser-não ser, o Anonymous aparece como alguém que, ao mesmo tempo, não é ninguém. Não há como negar que há um corpo parecido com o Anonymous, mas quem, exatamente, está ali? Envolto pelo manto de um nome que se encontra na dimensão da existência e da não existência, o Anonymous existe escondido na máscara do não ser.

### 3.2 O combatente

O Anonymous pode ser aquele que diz a verdade e, por isso, ocupa uma posição de poder. Entretanto, o que ele tanto faz com o poder que seus seguidores lhe dão, seria a próxima pergunta a ser feita. Outras memórias emergem, são invocadas para que possamos conhecer

uma das outras facetas do Anonymous. Além de livrar as pessoas da ignorância, ele combate os sistemas de opressão. Vejamos o próximo excerto, em que encontramos a representação do Anonymous combatente.



Figura 2.

A primeira figura apresentada foi retirada diretamente da página “Anonymous Brasil”. Contudo, consideramos ser necessário apresentar como a rede rizomática de representações do Anonymous se estende por caminhos imprevisíveis e é constituída pelas mais diversas mídias. Essa imagem foi encontrada pelo serviço de buscas do Google, quando pesquisamos sobre o termo “Anonymous”. Ela é apenas um exemplo de como, por toda a internet, imagens e vídeos são manipulados para a construção do Anonymous.

Na figura, vê-se uma pessoa que está usando a máscara de Guy Fawkes e faz sinais ofensivos com as mãos. Logo atrás, temos uma grande quantidade de policiais equipados para uma intervenção mais violenta. Escudos e capacetes com viseiras estão aparentes e constituem o uniforme de equipes como a tropa de choque brasileira, classificando-a como uma força poderosa do Estado.

Vejamos, primeiro, a composição da imagem, buscando apreender os efeitos de sentidos produzidos pelos elementos que a constituem. Encontramos o Anonymous, representado por uma única pessoa, no primeiro plano e centralizado, enquanto o fundo é ocupado pela força policial. A posição tomada pelo Anonymous o constitui como central à narrativa feita pela imagem. O contraste causado pelo enorme contingente de policiais em comparação com o único Anonymous é gritante, levando-nos ao gesto interpretativo que constitui o Anonymous como

capaz de enfrentar um grupo de policias, cujas fileiras de soldados se estende infinitamente em um cenário invisível a nós, leitores.

Os soldados estão, nitidamente, tentando se defender da ameaça que se encontra à sua frente. Não estão com as armas apontadas, evitando um conflito, mas apenas buscando sobreviver à empreitada de seu inimigo. Um único inimigo. Este, com seu gesto hostil, não desafia apenas os policias a enfrentá-lo, como também o próprio leitor. Há um efeito de sentido de intimação, em que o leitor é instigado a se questionar: não deveria estar ali? Não deveria combater aqueles que oprimem os cidadãos?

Através desse texto, mais uma representação é inserida à rede que constitui o Anonymous. Para alguns, ele será aquele que irá desafiar, diretamente, a polícia ou qualquer força armada que estiver atrapalhando seus ideais. Novamente, podemos ver o Anonymous lá com um significante recorrente: a máscara. Ela serve como um grande *link*, um elemento espetacular que funciona como eixo, um significante que evoca e é constituído por diversas memórias.

A imagem contribui proporcionando um corpo, uma âncora à realidade para a entidade sem face, como serve para evocar uma memória relacionada ao filme “V de Vingança”, a qual fortaleceria a representação do Anonymous combatente.

No filme “*V de Vingança*”, há uma cena em que uma multidão, vestida com a máscara e roupas iguais aos da personagem V, vai em direção a uma barricada policial, armada. Todas aquelas pessoas tinham um único objetivo: cumprir sua parte do trato com V e estarem presentes, na frente do parlamento inglês, na noite do dia cinco de novembro, dia em que a justiça seria feita. A cena é marcante, pois, mesmo com o risco de serem assassinados pela polícia, que havia recebido a ordem de atirar em qualquer pessoa que ultrapassasse a barricada, os cidadãos não recuaram. Tanto os cidadãos da cidade, vestidos de V quanto o próprio V são constituídos por essa coragem e espírito combatente. Essa memória acaba fortalecendo a representação do Anonymous através da relação histórica singular que a entidade Anonymous tem com o personagem V e a obra da qual faz parte.

### 3.3 O confessor

Até então, pudemos ver que, aos poucos, o Anonymous é significado a cada contribuição feita à sua grande rede. Como uma sequência de significantes, em que cada um é constituído e significado através da relação que estabelece com a rede, o Anonymous é um

golem<sup>3</sup> da era pós-moderna. Nos dois casos citados, o uso de uma mídia, diferentemente do texto escrito, colabora para a materialização da entidade, fortalecendo os dizeres por ter, supostamente, seu enunciador presente, real, no vídeo. A terceira figura, retirada das buscas feita pelo *site* Youtube, serve como exemplo de uma terceira representação que, de certa maneira, comunica-se com as outras duas apresentadas.



Anonymous Brasil Invadindo a Rede Record

Figura 3.

A mídia, como instituição, é um dos grandes vilões do momento atual, acusada de manipular informações e agir a partir dos lucros que pode ter ou do posicionamento político que tem. A mídia já não é mais sinônimo de verdade. Consequentemente, ela se torna alvo de ataques hackerativistas.

Nessa figura, cuja produção de sentido se dá através da relação entre imagem e texto escrito, vemos apenas um homem. Não há um cenário, onde ele estaria situado geograficamente para uma suposta identificação, como não há nenhum outro participante. Apenas o Anonymous que, agora, posiciona-se de frente para a câmera, em uma posição que não produz um efeito de desafio, mas, sim, de aproximação. Há exposição, intimidade, dando foco apenas ao que será dito, à mensagem, uma vez que o Anonymous aparece sem nenhum tipo de elemento estético que possa desviar a atenção do interlocutor de seu dizer.

Como título do vídeo, encontra-se uma afirmação sobre um ato que, socialmente, é considerado impróprio. A ação de “invadir” pressupõe a entrada em um lugar que não pertence

---

<sup>3</sup> Criatura da mitologia judaica, construída com objetos inanimados e que ganha vida através da palavra “Emet”.

aos invasores. Podemos interpretar essa afirmação como uma confissão e entender que a confissão tem uma relação íntima com a verdade.

A história e, conseqüentemente, as funções da confissão podem ser traçadas até os gregos da era Clássica. Como Foucault (2001 [2011]) esclarece, o que depois se traduziu como a prática cristã da confissão era, antes, uma tecnologia de si, um cuidado de si por si que tinha como objetivo estreitar as relações do sujeito com a verdade. Desde os estoicos, versões de uma prática de confissão podem ser pinçadas. Em uma delas, o sujeito faria uma reflexão de manhã sobre o que precisaria fazer naquele dia e, depois, antes de deitar, ele deveria passar por outro processo reflexivo, só que nesse, ele precisaria ser totalmente verdadeiro sobre o que realmente havia feito. Ao buscar deixar a verdade mais próxima de si, o sujeito acaba constituído por ela.

A relação da confissão com a verdade faz com que, através de seu exercício, discursos de verdade emerjam e o sujeito seja constituído por eles. No caso do Anonymous, ele não é constituído apenas pelos discursos, mas pelo fato de enunciar a verdade, construindo-o, novamente, como aquele cujas palavras transparecem a verdade do mundo.

Qual é a verdade relacionada ao Anonymous que é confessada, atestada através de sua enunciação? Ao invadir um espaço, conseqüentemente, e confessar tal ação, ele se coloca como um criminoso. Contudo, aos olhos daqueles que acreditam e seguem o Anonymous, invadir uma estação de televisão, através da internet, não o faz ser uma pessoa de má índole. Pelo contrário, ele teria desafiado uma das grandes autoridades, demonstrando que suas barreiras, que “escondem a verdade do público”, não são impenetráveis.

Assim como, no excerto anterior, a memória da obra “*V de Vingança*” invocada constitui a representação, o vídeo utiliza dessa dinâmica entre a mídia e a memória para construir o que seria o Anonymous. Tanto no filme quanto no quadrinho, há uma passagem em que a personagem V invade uma grande instalação da maior rede de televisão do país e, após tomar as pessoas que lá estavam como reféns, ele usa o sistema de transmissão do prédio para reproduzir seu comunicado a todas as pessoas, no qual ele busca mostrar a verdade que as pessoas ignoravam. O uso do medo e a invasão da propriedade são justificados, dentro da obra, pelos propósitos em que se baseiam as ações. Por toda a obra, na verdade, assassinatos e outros atos de violência são executados em nome de uma justiça que encobre uma vingança.

O Anonymous age assim como o personagem principal do filme “*V de Vingança*” ou é assim é representado. É através de sua figura, desse significante aberto às mais diversas significações, que os sujeitos encontram uma saída para desenhar as representações de seu

Salvador que luta as batalhas necessárias, mesmo que não utilize técnicas socialmente aceitas como corretas; que estende a verdade àqueles que o seguem.

O vídeo marca uma confissão feita da maneira mais realista possível: tem-se um corpo, uma voz e um rosto. A mídia digital deixa rastros, e estes podem nos guiar àquele que realmente os deixou. O Anonymous não se posiciona, fisicamente, de maneira desafiadora ou agressiva. Ele tem seus ombros caídos, além de um ar sombrio, frio e sério, elementos que, em conjunto com os tons de cinza, produzem uma dimensão digna da prática confessional cristã. O vídeo, como mídia, atesta a veracidade do ato, fazendo com que o caráter de verdade dado à ação de confissão constitua, também, aquele que a pratica e aquilo que é dito. Apenas palavras escritas poderiam levar a todo um questionamento que deslegitimaria, até segunda ordem, a verdade confessada e o confessor. Com o vídeo, há a produção de um suposto real.

#### **4. Considerações finais**

O mundo se encontra em um momento líquido, como Bauman (2000 [2001]) discorreu por toda a sua obra, em que as formas e as verdades já não permanecem estáticas tempo suficiente para ganharem legitimidade. A velocidade das mudanças, assim como a intensidade destas, leva as pessoas a buscarem estabilidade em algum ponto para que suas verdades sejam sustentadas quando necessário. Durante as manifestações de 2013, tudo o que os manifestantes procuravam era uma verdade, enunciada por alguém de confiança, que asseguraria suas ações como corretas e os guiaria.

A construção do Anonymous como uma entidade legítima para exercer a função autor vai muito além da questão da memória e da transmídia, uma vez que os desdobramentos ficam complexos a cada nova conexão aderida à grande rede que o formou. No entanto, uma das grandes contribuições desta pesquisa é recolher exemplos, justapô-los e explicar como o uso das diversas mídias serve como mecanismo de exercício de poder nas relações dentro dos meios digitais. Com o objetivo que tinham, os manifestantes precisavam de um Anonymous legítimo, em tal nível que nada que fosse de sua autoria poderia ser considerado algo diferente da verdade. Quanto mais complexa fosse a rede que o formava, quanto mais espessa a malha que o constituía, mais real ele seria. A narrativa transmídia tem a virtualidade como uma grande vantagem para que isso tudo fosse realizado. Sem controle algum, produções aconteciam e eram inseridas à rede Anonymous. Encontrou-se, cada vez mais, imagens, textos, vídeos e até mesmo músicas em que o Anonymous estaria envolvido, foi significado e significou. Como já foi dito,



o Anonymous é um golem da era pós-moderna, uma criatura construída com barro, mas cuja vida é dada através da palavra, da narrativa.

Estudar o uso das mídias digitais, como podemos ver pela pesquisa de Jenkins (2006) por exemplo, é perceber como sua maleabilidade e virtualidade abrem quantidades impensáveis de possibilidades para as gerações que aí estão, constituindo-se, hibridamente, com essas tecnologias. Desde pessoas usando imagens de seus desenhos favoritos até os jovens que produzem conteúdo para fortalecer uma revolução, tem-se, aí, uma grande potência para transformações.

As questões sobre como a narrativa transmídia pode se encaixar nas relações de poder não se encerram no Anonymous. Vê-se, aqui, sua virtualidade em criar uma verdade e colocá-la no mundo para que se adentre em meio às relações. A força da narrativa transmídia explicita a evidente aproximação do elemento humano com o não humano, levando ambos a uma nova constituição e a novas conquistas. Se hoje os jovens podem construir figuras tão poderosas, como o Anonymous, através de seus computadores, o que não poderão fazer em um futuro não tão distante? Fica, então, um convite para que se olhe de maneira crítica, mas otimista, para as produções que surgem no meio digital. Deixemos que as vozes dos sujeitos ecoem pelas conexões híbridas, ciborgues, e que construam seus próprios sonhos transmidiaticamente.

### Referências bibliográficas

ANDRADE, E. Um Arquivo Vivo em Construção. In. CORACINI, M. J. ; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.), **Nas Malhas do Discurso: Memória, Imaginário e Subjetividade**. Campinas: Pontes Editores, 2011

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Original: Liquid Modernity. Inglaterra: Polity Press, 2000.

COLEMAN, G. **Hacker, Hoaxer, Whistleblower, Spy - The Many Faces of Anonymous**. New York: Vero, 2014.

CORACINI, M. J. **A Celebração do Outro**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DERRIDA, J. **Mal de Arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. Original: Mal d'Archive. Éditions Galilée, 1995.

DERRIDA, J. Pensar em Não Ver. In: MICHAUD, G.; MASÓ, J.; BASSAS, J. (orgs.) **Pensar em Não Ver – Escritos sobre as artes do visível**. Florianópolis: UFSC, 2012. Original: Penser à ne pas voir, 2002.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. Original: *L'herméneutique du Sujet*, 2001

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso** São Paulo: Loyola, 2011. Original: *L'Ordre Du Discours*. Paris, Gallimard, 1970.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: **O que é um autor?** Lisboa: Nova Vega, 2006. Original: *Qu'est-ce qu'un auteur?*, 1969.

JENKINS, H. **Convergence Culture**. New York: New York Press, 2006

KAWANISHI, P. **Identidade e Autoria no Ciberespaço**: os dizeres de um autor sem nome. Dissertação de mestrado. Campinas, 2016.

LATOURETTE, B. **Reagregando o Social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba, Bauru, São Paulo: Edusc, 2012

OLSON, P. **Nós Somos Anonymous**. Barueri: Novo Século, 2014. Original: *We are Anonymous*, 2012.

SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua**. São Paulo: Paulus, 2013.

**V de Vingança**. Direção: James McTeigue. Warner Bros, 2006.

Artigo recebido em: 15.01.2017

Artigo aprovado em: 03.06.2017

## Processos metonímicos e interpretação: uma leitura em *Olhar*, de Rubem Fonseca

Metonymy processes and interpretation: a reading in *Olhar*, by Rubem Fonseca

Jenny Miki Yoshioka\*  
Odair José Silva dos Santos\*\*

---

**RESUMO:** Como matéria do pensamento e veículo de comunicação, a linguagem nos traz conceitos que, conforme Lakoff e Johnson (1980) apontam, estruturam a forma como percebemos, como transitamos no mundo, na realidade que nos cerca, e como nos relacionamos com o outro. Portanto, ao estabelecer um diálogo entre Linguística e Literatura, este artigo tem o objetivo de fazer uma análise acerca dos processos metonímicos presentes no conto, *Olhar*, de Rubem Fonseca, interpretando e realizando leituras possíveis. O trabalho partiu dos estudos de Feltes (2007), Silva (1997) e Martelotta e Palomanes (2008) referentes à Linguística Cognitiva, dando enfoque à metonímia com Lakoff e Johnson (1980) e Radden e Kövecses (1999). Como resultado, constatou-se que a forma como pensamos, as nossas experiências e vivências diárias são questões intimamente ligadas não só à metáfora, mas, especialmente, à metonímia, por se caracterizar como um processo primário que nos permite definir um elemento por sua relação com outro. Assim, visto como mais do que um simples recurso poético ou retórico, a metonímia ultrapassa a questão de linguagem para se situar no social, tornando-se um dos meios pelos quais interagimos com o outro, como percebemos o mundo e, o mais importante, o significamos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Cognitiva. Literatura. Processos metonímicos. Rubem Fonseca.

**ABSTRACT:** As a matter of thought and communication vehicle, language brings us concepts that, according to Lakoff and Johnson (1980), structure the way we see the world, how we travel in it, in the reality that surrounds us, and how we relate to each other. Therefore, in establishing a dialogue between Linguistics and Literature, this article aims to do an analysis about the metonymic processes that are in the tale *Olhar* by Rubem Fonseca, interpreting and making possible readings. The work was based on studies by Feltes (2007), Silva (1997) and Martelotta and Palomanes (2008) regarding Cognitive Linguistics, focusing on metonymy with Lakoff and Johnson (1980) and Radden and Kövecses (1999). As a result, we have found that the way we think and our daily experiences are closely related issues not only to metaphor, but especially to metonymy, because it is characterized as a primary process that allows us to define an element by its relation with another. Thus, seen as more than a mere poetic or rhetorical resource, metonymy goes beyond the question of language to be situated in the social, becoming one of the means by which we interact with each other, how we perceive the world and, most importantly, the way we mean in it.

**KEYWORDS:** Cognitive Linguistics. Literature. Metonymic processes. Rubem Fonseca.

---

\* Acadêmica do Curso de Letras (Português/Inglês) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – jeyoshioka@hotmail.com

\*\* Doutorando em Letras pela Universidade de Caxias do Sul; Professor Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) – odairzile@hotmail.com

## 1. Introdução

Embora sejam áreas, claramente, distintas, a Linguística e a Literatura mantêm relações muito estreitas, relações essas, por vezes, camufladas devido às diferentes perspectivas de estudo por elas empregadas. No entanto, esquece-se o fato de que ambas possuem pelo menos um aspecto em comum: a língua. O linguista José Luiz Fiorin, em *Introdução à Linguística*, já ressaltava o elo entre essas duas áreas:

De um lado, um literato não pode voltar as costas para os estudos linguísticos, porque a literatura é um fato de linguagem; de outro, não pode a linguística ignorar a literatura, porque ela é uma arte que se expressa pela palavra; é ela que trabalha a língua em todas as suas possibilidades e nela condensam-se as maneiras de ver, de pensar e de sentir de uma dada formação social numa determinada época (FIORIN, 2010, p. 7).

Houve um tempo, segundo Barthes (1968), em que, na França, a Linguística não imaginava sequer que o conteúdo apresentado pelos estudos literários pudesse fazer parte da linguagem. A literatura era tratada como se fosse uma área situada, em grande parte, fora do campo dos estudos da linguagem, isto é, pertencente ao social, histórico e estético. No entanto, esquecia-se de que a linguagem, essa organização de sons, palavras e frases, é o meio pelo qual expressamos nossas emoções, nossas ideias e propósitos, e ela se configura dessa forma sem se desvincular da realidade social, histórica e cultural de seu falante, da sua visão de mundo (PETTER, 2010, p.11). Tendo isso em mente, como é que ambas, a Linguística e a Literatura, poderiam permanecer afastadas, como se um diálogo não fosse possível?

Como matéria do pensamento e veículo de comunicação, a linguagem nos traz conceitos que, conforme Lakoff e Johnson (1980), estruturam a forma como percebemos, como transitamos no mundo, na realidade que nos cerca, e como nos relacionamos com o outro. Ora, sob a perspectiva desses estudiosos, os conceitos que governam nossos pensamentos não são meras questões do intelecto, em realidade, sua natureza é bem mais simples, pois se relacionam à forma como governamos o nosso pensamento cotidiano, até nos seus mais mínimos detalhes.

Ademais, Lakoff e Johnson (1980) evidenciam a natureza metafórica desse sistema conceitual. Seguindo esse viés, a forma como pensamos, as nossas experiências e vivências diárias são questões, intimamente, ligadas à metáfora e, também, à metonímia, se levarmos em conta que esta atua como um processo ainda mais primário que aquela. O aporte teórico desse trabalho, referente à metonímia, pautou-se em estudos desenvolvidos por Taylor (2003), Radden e Kövecses (1999), Lakoff e Johnson (1980) e Panther (2006); dentro do domínio

científico da Linguística Cognitiva, figuram Feltes (2007), Silva (1997) e Martelotta e Palomanes (2008).

Nessa perspectiva, este artigo pretende não só analisar como os processos metonímicos se configuram em textos literários, neste caso, como se revelam no conto *Olhar*, de Rubem Fonseca, mas também estabelecer uma ponte entre os estudos linguísticos e literários. Para tanto, o trabalho está dividido em quatro seções. Inicialmente, será apresentado uma breve reflexão sobre o processo de produção e recepção da obra de Rubem Fonseca; seguindo, serão apresentadas as teorias acerca da Linguística Cognitiva, dando enfoque para a metonímia conceitual; na seção posterior, a forma como esses processos metonímicos se caracterizam será analisada e, por fim, serão feitas as considerações finais.

## 2. Rubem Fonseca no cenário de produção e recepção literária

Responsável por inaugurar uma nova corrente, na literatura brasileira contemporânea, a qual Alfredo Bosi em 1975 caracterizou como *brutalista*, José Rubem Fonseca<sup>1</sup> destacou-se, profissionalmente, por seus conhecimentos sobre medicina legal e percepção apurada da *psique* humana, em suas experiências como advogado e comissário de polícia, que são retratadas em suas obras. Essas, por sua vez, têm como foco dois polos da sociedade, isto é, os que vivem à margem dela e aqueles provenientes de estratos privilegiados. Vê-se, portanto, nas obras fonsequianas, uma grande variedade de personagens, que vai de policiais e detetives até mercenários e prostitutas, por exemplo.

Como Bosi (1975) bem ponderou, a narrativa áspera e direta de Rubem Fonseca retrata, com brutalidade, a violência urbana das ruas brasileiras, o que Cardoso (2005) caracteriza como uma “espécie de guerra civil não declarada”. O autor denuncia essa realidade através de seus personagens perversos e frios, em um cenário no qual a fragilidade e o drama humano são expostos, sem reservas. Ao transitar nessa sociedade vazia de ética e moral, não nos é mais capaz caracterizá-los apenas como “vilões” ou “mocinhos”.

Além dessa violência, o que nos é trazida em diversos âmbitos, como a própria violência contra o indivíduo (CARDOSO, 2005), a obra fonsequiana é permeada por erotismo, solidão,

---

<sup>1</sup> Nascido em 11 de maio de 1925, em Juiz de Fora, Minas Gerais, reside no Rio de Janeiro, desde a infância. Graduado em Ciências Jurídicas e Sociais na Universidade do Brasil, foi comissário do 16º Distrito Policial de São Cristóvão, chegando a ministrar aulas sobre a sua área de trabalho. Trabalhou em uma empresa de distribuição de energia, antes de mergulhar, de fato, na literatura. Viúvo de Théa Maud, com a qual teve três filhos.

misérias humanas e, por vezes, a ficção mescla-se a fatos históricos, como pode ser visto em *Agosto* (1990), na qual retrata Getúlio Vargas. Referente às suas temáticas,

Os temas apontados como próprios de Rubem Fonseca apontam para o embate dos valores humanos que coexistem na grande cidade, onde a uma mitologia urbana imposta socialmente surge em contrapartida à convergência de cenas avassaladoras de sexo e violência. A perspectiva extremista indicia a desmistificação, o desmascaramento dos mitos sob os quais o homem urbano tenta sobreviver, e revela sobretudo que a tensão entre o real e o ideal se dá, no limite, através do pequeno liame que separa a vida da morte (MARETTI, 1986, p. 22 apud CARDOSO, 2005).

A temática preponderante da violência é refletida, igualmente, na linguagem utilizada pelo autor, bastante próxima da oralidade. Dessa forma, a linguagem violenta empregada pelo autor deixa claro sua função que, segundo Cardoso (2005), revela a violência de tal modo que o leitor não tenha como questioná-la.

Sua trajetória literária começou com o seu livro de contos *Os Prisioneiros*, publicado em 1963. Desde então, Rubem Fonseca conta com uma prolífica produção literária, tanto com seus contos e romances, quantos com suas adaptações e roteiros para o cinema e televisão. Entre suas várias premiações, vale ressaltar o *Prêmio Camões*, o mais importante do idioma português, recebido em 2003 e os diversos *Prêmios Jabuti* que recebeu por suas obras, ao longo dos anos.

Na próxima seção, trataremos acerca da Linguística Cognitiva, dando enfoque para a metonímia, alvo de análise na obra fonsequiana deste trabalho.

### 3. Linguística Cognitiva: processos metonímicos, leitura e interpretação

Para compreender a Semântica Cognitiva, teoria advinda da Linguística Cognitiva (doravante LC), faz-se necessário compreender esse domínio científico, considerando que ambas se deslocam, continuamente, em direção ao significado e às funções comunicativas (FELTES, 2007, p. 25). Assim, figurando dentro da ciência da mente e do cérebro, como Lakoff e Johnson (1999 apud FELTES, 2007, p. 26) caracterizam, isto é, a Ciência Cognitiva, a LC emergiu, impulsionada pelo interesse pelo fenômeno da significação (SILVA, 1997, p. 1), nos finais da década de 70 e início da de 80.

Pode-se, ainda, destacar que o marco desse novo ramo de ciência da linguagem foi impulsionado a partir da publicação de *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson. Nessas

primeiras pesquisas afirmou-se que a linguagem é essencialmente metafórica, visto que os indivíduos fazem uso de conceitos que se tornam variáveis conforme os contextos.

Ao divergir dos paradigmas linguísticos que a antecederam (o estruturalismo e o gerativismo), a LC partia da perspectiva de que:

a linguagem é uma faceta integral da cognição que reflete a interação de fatores sociais, culturais, psicológicos, comunicacionais e funcionais e que apenas pode ser compreendida no contexto de uma visão realista da aquisição, desenvolvimento cognitivo e processamento mental (GRUYTER, DIRVEN, LANGACKER, TAYLOR, 1999 apud FELTES, 2007, p. 15).

Segundo Feltes (2007), esse confronto epistemológico ocorre devido à questão da posição e o papel da semântica no sistema da gramática (FELTES, 2007, p. 25). Na abordagem chomskyniana, a questão do sentido não influenciava os elementos da gramática, em outras palavras, “a semântica seria apenas um elemento derivado a partir de um sistema de princípios e regras gramaticais” (FELTES, 2007, p. 25). Essa perspectiva teórica motivou o surgimento da Semântica Gerativa e, posteriormente, da LC, à medida que a semântica se tornava mais central e passava a constituir o objeto de estudo sistematizado.

Silva (1997) aponta para a primazia da semântica na perspectiva cognitiva, tendo em mente que, se a função primária da linguagem é a categorização, então a significação será o fenômeno linguístico primário (SILVA, 1997, p. 5-6). Ainda segundo o pesquisador, esse aspecto possui caráter *enciclopédico*, pois ao usar a linguagem para categorizar o mundo, não dissociamos significação linguística de conhecimento de mundo; por conseguinte, não haveria como apontar o processo de significação como exclusivo da linguagem, já que há de se considerar o aspecto social envolvido e a importância do contexto no qual a construção de sentido ocorre.

Nesse sentido, Silva (1997) caracteriza a significação linguística como *perspectivante-perspectivadora*, pois os significados não são únicos e, muito menos, estáveis, dessa forma, não refletem a realidade, de forma objetiva, mas resultam de um processo complexo de interpretação e construção de estrutura no mundo.

Diante do que a Teoria Gerativa de Chomsky propunha, os cognitivistas negavam a ideia de linguagem como faculdade mental autônoma, isto é, como sistema que independe de outras faculdades mentais. Criticavam, portanto, a proposta que concebia uma separação entre conhecimento linguístico (semântico) e conhecimento extra-linguístico (enciclopédico), como



se a linguagem fosse um sistema de motivação não-semântica (SILVA, 1997, p. 2-3). Tal proposta implica a existência de um pensamento puramente linguístico, como se houvesse uma forma de abstrair a linguagem de seus eventos de uso. Muito pelo contrário, deve-se, como aponta Martelotta e Palomanes (2008), levar em consideração os “processos de pensamento subjacentes à utilização de estruturas linguísticas e sua adequação aos contextos reais nos quais essas estruturas são construídas” (MARTELOTTA; PALOMANES, 2008, p. 179).

Portanto, em contraposição à noção gerativa, deve-se atentar para o contexto, o ambiente em que estamos inseridos, não apenas no nosso funcionamento mental, pois, conforme os pressupostos da LC, existe uma “relação sistemática entre linguagem, pensamento e experiência” (MARTELOTTA; PALOMANES, 2008, p. 179).

Por fim, um aspecto pertinente da LC e, conseqüentemente, da Semântica Cognitiva é a presença das noções de *experientialismo* e de *corporeidade*, que trazem consigo a perspectiva segundo a qual não se pode desvincular mente e corpo, já que aquela depende desta para perceber o mundo, ou seja, é através da nossa experiência corporal que significamos o mundo ao nosso redor.

Dentre os temas de estudo pertinentes a esse domínio científico temos, incorporada às características estruturais da categorização linguística, a metonímia conceitual, sobre a qual daremos enfoque, nessa seção, e discorreremos a seguir.

Partindo dos conceitos dados pela Retórica Tradicional, a metonímia configura-se como uma “figura de linguagem na qual o nome de uma entidade e<sup>1</sup> é usado para se referir a outra entidade e<sup>2</sup>, que é contígua ou que se associa a e<sup>1</sup>” (TAYLOR, 2003, p. 124-5). Na lexicografia de Língua Portuguesa, podemos encontrar o conceito como sendo: “figura de linguagem baseada no uso de um nome no lugar de outro”<sup>2</sup>. Essas definições estão relacionadas, diretamente, com a sua etimologia. Conforme aponta Massaud Moisés (2004), o termo, em grego *metonymía*, significa mudança (*meta*) de nome (*ónoma*), enquanto, em latim, remete à denominação (*denominativo*).

Quanto a essa definição, Lausberg (apud MOISÉS, 2004, p. 291) aponta essa limitação à esfera nominal como equivocada. De fato, embora a metonímia tenha, primariamente, uma função referencial, ela também serve para propiciar o entendimento (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 36). Isto é, ao invés de considerar apenas as funções estilísticas e de embelezamento

---

<sup>2</sup> Dicionário Online Caldas Aulete da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/meton%C3%ADmia>.

como recursos linguísticos, a LC troca seu foco para os papéis que a metonímia, junto à metáfora, exercem no pensamento e raciocínio humano, além de seus impactos nas estruturas da língua e de seu uso (PANTHER, 2006, p. 147).

Esse novo enfoque reforça o que Lakoff e Johnson (1980), assim como Radden e Kövecses (1999) defendem: a natureza conceitual da metonímia e da metáfora. Como um fenômeno, essencialmente conceitual, a metonímia faz parte da nossa forma cotidiana de pensar, agir e falar (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 37). Dessa forma, temos que as expressões metonímicas refletem conceitos metonímicos gerais que, por sua vez, trazem, em si, princípios cognitivos gerais (RADDEN; KÖVECSES, 1999). Logo, não se pode tratar das metonímias como casos isolados de caráter arbitrário. Na realidade, através da língua em uso, podemos ver como esses conceitos metonímicos gerais organizam nossos pensamentos e ações de forma sistemática.

Citemos o exemplo dado por Lakoff e Johnson (1980): “Ela é apenas um rosto bonito”. Aqui, teríamos o que Radden e Kövecses (1999) chamam de representação da natureza conceitual geral da metonímia. Figura-se um caso especial de metonímia, O ROSTO PELA PESSOA, ou seja, temos que o “rosto” do enunciado representa a “pessoa”, o que configura a forma como pensamos sobre as pessoas, em nosso cotidiano. Devemos considerar, nesse caso, não só a questão de língua, mas o fundo cultural. Em outras palavras, adquirimos conhecimento sobre como uma pessoa é, metonimicamente falando, através de seu rosto, fato este que tem a sua origem na tradição de retratos, presentes tanto na pintura quanto na fotografia, de nossa sociedade.

Intrínseco a esse caráter conceitual, a metonímia caracteriza-se como um processo cognitivo. Um apontamento feito por Radden e Kövecses (1999) mostra que, diferentemente do que a visão tradicional nos traz, isto é, que “X substitui Y”, a metonímia não serve apenas como um meio de substituição. Se analisarmos o enunciado trazido anteriormente, veremos que, em “Ela é só um rosto bonito”/“Ela é só uma pessoa bonita”, esta última frase não significa que a pessoa é “toda” bonita. Como Radden e Kövecses (1999) bem ressaltam, esse enunciado apenas sugere que o mais importante é que ela tem um “rosto bonito”. Assim, teríamos, segundo esses estudiosos, dois casos metonímicos: O ROSTO PELA PESSOA e A PESSOA PELO ROSTO, complementando uma a outra.

Radden (2000) sugere que seria mais adequado representar a relação metonímica como “X mais Y”, pois se trata de um processo mental no qual se acessa uma entidade conceitual

(alvo desejado) a partir de outra (ponto referencial), partindo do “veículo” para o “alvo” (RADDE E KÖVECSES, 1999, p. 19). Não haveria, portanto, um caso de substituição apenas, mas de inter-relação para formar um novo e complexo sentido.

Presente, nesse processo cognitivo, temos a contiguidade que Lakoff e Johnson (1980) relacionam a todas as associações conceituais comumente estabelecidas com uma expressão metonímica, a partir do que denominam como “idealized cognitive models” (ICMs), que traduziremos como “modelos cognitivos idealizados”. Esse termo abarca, segundo Radden e Kövecses (1999), não só o conhecimento enciclopédico de uma pessoa sobre determinado assunto, mas também os modelos culturais que a ela estão ligados. Afinal, as metonímias conceituais estruturam como pensamos, agimos e falamos, pois estão baseadas em nossas experiências e em processos históricos, sociais e culturais.

Por meio de Lakoff e Johnson (1980), listamos alguns exemplos<sup>3</sup> de metonímias conceituais existentes em nossa cultura:

- PARTE PELO TODO;

“Precisamos de *sangue novo* na organização”

- PRODUTOR PELO PRODUTO;

“Ele comprou um *Ford*”

- OBJETO PELO USUÁRIO;

“Os *ônibus* estão em greve”

- CONTROLADOR PELO CONTROLADO;

“*Napoleão* perdeu em Waterloo”

- INSTITUIÇÃO PELOS RESPONSÁVEIS;

“Você nunca conseguirá que a *universidade* concorde com isto”

- LUGAR PELA INSTITUIÇÃO;

“A *Casa Branca* não está se pronunciando”

- LUGAR PELO EVENTO.

“Não deixemos que a Tailândia se torne um outro *Vietnã*”

Diante de tudo o que foi apresentado acerca do processo cognitivo da metonímia, adotaremos a definição de Radden e Kövecses (1999): “Metonímia é um processo cognitivo no

---

<sup>3</sup> Retirados do livro *Metáforas da vida cotidiana* (2002), de Lakoff e Johnson, com a tradução de Maria Sofia Zanotto.

qual uma entidade conceitual, o veículo, propicia acesso mental a outra entidade conceitual, o alvo, dentro de um mesmo modelo cognitivo idealizado” (RADDEN e KÖVECSES, 1999, p. 21).

Na sequência, serão abordados os aspectos referentes ao conto *Olhar*, de Rubem Fonseca, a ser analisado e como o processo metonímico se apresenta no texto.

#### 4. As metonímias em *Olhar*: leituras possíveis

Publicado no livro *Romance Negro e outras histórias*, em 1992, o conto *Olhar*, de Rubem Fonseca, inicia com o seguinte questionamento: “Um olhar pode mudar a vida de um homem?” (FONSECA, 1992, p. 61). Em um relato sobre recentes eventos passados, o narrador rememora como teve a sua vida, terrivelmente, transformada.

A princípio vegetariano, o narrador explica como acreditava que apenas os “alimentos do espírito” (FONSECA, 1992, p. 61), isto é, músicas, livros e teatros lhe eram necessários, crença que provaria ser uma estupidez após o convite do médico, o Dr. Goldblum, homem que caracterizava como gordo e calvo.

Como escritor considerado acadêmico, o narrador apreciava apenas as obras que se assemelhavam ao seu status literário, ou seja, que o tempo consagrara como clássicas, rejeitando e desprezando, portanto, o que não se encaixava nesses padrões, como a arte contemporânea, de caráter burguês, que se destinava às classes mais baixas. Caracterizava a si mesmo como um quase misantropo, cuja solidão era preenchida pelo prazer de ler os clássicos. Revela-nos, também, o modo metódico e organizado com o qual se dedicava à escrita.

A história parte de seu relato em que, um dia, sofre um desmaio e, ao acordar mergulhado em um delírio, escreve um poema, o qual considera; quando já refeito da crise de inânia que o acometera, uma peça que o envergonhava por tamanha mediocridade e palavras grosseiras. Nesse ponto, podemos citar Borsato et al. (2007), que caracteriza a escrita do poema, *Os Trabalhadores da Morte*, como o marco de transformação do sujeito, se considerarmos que o seu modo de escrever, antes da crise de inânia, exigia rigor, preparo e organização e que, depois dela, há uma ruptura, ao partir para uma arte de estilo moderno, com uma linguagem vulgar.

Envergonhado pelo doutor ter lido o que havia escrito, o narrador aceita o convite daquele para jantar, em um restaurante com um enorme aquário de trutas azuladas. “Arte é fome” (FONSECA, 1992, p. 65), lhe dissera o doutor, frase cuja profundidade o narrador não

compreendia, até provar uma truta de olhar meigo e inteligente, sentindo grande prazer e alegria. A partir de então, ele passa a se alimentar de trutas, lagostas e lagostins, desde que pudesse presenciar os olhos desses animais.

Além de animais da água, também degusta de animais da terra, chegando a comprar um coelho angorá, cujo olhar espontâneo e cândido o encanta e que, após matá-lo e cozinhá-lo ele mesmo, propicia-lhe um prazer excelso. Ao final, o narrador deixa no ar o seu interesse em degustar cabritos de olhar meigo e perverso, além de se indagar em como seria o olhar dos seres humanos.

Partindo para o que este trabalho se propõe, analisamos os processos metonímicos presentes no conto *Olhar*, verificando como o “olhar” configura-se como uma metonímia conceitual para desejos e sentimentos. Compete-nos, então, apresentar os trechos<sup>4</sup> a serem estudados:

(1a) “Subitamente percebi que uma das trutas me olhava. Nadava de maneira mais elegante do que as outras e possuía um olhar meigo e inteligente. O olhar da truta deixou-me encantado” (p.66);

(1b) “Comer aquela truta, devo admitir, foi uma experiência mais do que agradável. Eu não esperava sentir um prazer e uma alegria tão grandes, apenas por ingerir um mísero pedaço de carne de peixe” (p. 66);

(2a) “O peixe não era igual ao outro que eu degustara com tanta emoção. Não tinha cabeça, nem olhos” (p. 67);

(2b) “(...), na hora de comer, o sabor não era parecido com o da carne que provara anteriormente. Era uma carne insípida, sem caráter ou espírito, insossa, sem frescura, enfadonha, sem elã, com um sabor de coisa diluída – um calafrio varou meu corpo -, de coisa morta” (p. 67);

(3a) “Alguns tinham também lagostas e lagostins, que outrossim passei a comer, com grande prazer, conquanto esses animais tivessem olhos miúdos e opacos” (p. 68);

(3b) “Mas a força vital que se desprendia da carne sólida deles compensava a falta de um olhar sensível e inteligente. Sentia-me atraído pela robusta assimetria arcaica, pela monstruosa estrutura pré-histórica desses crustáceos” (p. 68);

(4a) “O olhar esquivo do coelho me incomodou um pouco, faltava-lhe a candura, a franqueza do olhar da truta” (p. 71);

---

<sup>4</sup> Retirados do livro *Romance Negro e outras histórias* (1992), de Rubem Fonseca.

(4b) “Segurei o coelho pelas orelhas, com a mão esquerda. (...). Um olhar significativo e direto, afinal!” (p. 72);

(4c) “‘Obrigado, obrigado por esse olhar espontâneo e cândido!’ eu disse, (...). Li o olhar dele, um olhar de obscura curiosidade, de leve interesse, como se o que fosse acontecer não lhe importasse. Não era, pois, um olhar inquisitivo, de sondagem” (p. 72);

(5a) “Quem fora mesmo que me dissera que os cabritos tinham um olhar ao mesmo tempo meigo e perverso, uma mistura de pureza e devassidão? E o olhar dos seres humanos? Hum...” (p. 73).

Partimos aqui da questão do “olhar” e de como os “olhos”, como parte do corpo, pode representar o todo de uma pessoa e/ou ser. No caso (1a) e (1b):

(1a) “Subitamente percebi que uma das trutas me olhava. Nadava de maneira mais elegante do que as outras e possuía um olhar meigo e inteligente. O olhar da truta deixou-me encantado” (p.66);

(1b) “Comer aquela truta, devo admitir, foi uma experiência mais do que agradável. Eu não esperava sentir um prazer e uma alegria tão grandes, apenas por ingerir um mísero pedaço de carne de peixe” (p. 66).

Nesse sentido, o narrador caracteriza o olhar da truta como meigo e inteligente, o que acaba por remeter a como caracteriza a “índole” do animal em si. Só depois de observar-lhes os olhos é que se vê apto a sentir prazer ao lhe consumir. Assim como a truta, em (4a), (4b) e (4c), temos várias caracterizações atribuídas ao olhar do coelho, tendo “esquivo”, “significativo” e “cândido” entre elas. Nesse caso, apenas após estabelecer uma “reciprocidade no olhar”, no qual ocorra uma “contemplação mútua” (FONSECA, 1992, p. 70) é que o narrador mata o animal, cozinha e o come, *com prazer*:

(4a) “O olhar esquivo do coelho me incomodou um pouco, faltava-lhe a candura, a franqueza do olhar da truta” (p. 71);

(4b) “Segurei o coelho pelas orelhas, com a mão esquerda. (...). Um olhar significativo e direto, afinal!” (p. 72);

(4c) “‘Obrigado, obrigado por esse olhar espontâneo e cândido!’ eu disse, (...). Li o olhar dele, um olhar de obscura curiosidade, de leve interesse, como se o que fosse acontecer não lhe importasse. Não era, pois, um olhar inquisitivo, de sondagem” (p. 72).

Tendo em mente o que foi apresentado, o conto fONSEQUIANO aborda a noção de que o narrador, assim como em um rito antropofágico, não quer, meramente, alimentar-se, mas consumir o “espírito” do animal através do olhar, dos olhos conhecidos como as “janelas da alma”. Como o narrador explicita, não queria se tornar uma truta, “queria comer uma truta de olhar inteligente” (FONSECA, 1992, p. 67). Se retomarmos e analisarmos a frase dita, anteriormente, por Goldblum (médico e “amigo” do narrador), Borsato et al. (2007) infere as seguintes concepções: arte = fome, comer = ato criativo e vital. Logo, muito mais do que simplesmente comer, a fome torna-se o fazer poético do narrador. No entanto, tal concepção não se baseia, apenas, no ato de se alimentar, mas no ritual que se desenvolve desde o contato do narrador com o animal, o olhar que este expressa até a degustação.

Não temos, portanto, nesse caso, apenas o conceito da PARTE PELO TODO, em que o olhar, como parte, representaria a natureza dos animais, como também podemos implicar que OLHAR É PRAZER E ALEGRIA. Esse conceito deriva da ideia de que apenas através do contato com o olhar dos animais é que o narrador consegue sentir, de fato, prazer e alegria.

Para exemplificar esse ponto, destacamos o que é apresentado em (2a) e (2b), nos quais nos é relatado que, ao não presenciar o olhar da truta, o consumo foi longe de ser prazeroso, pois uma truta sem olhos era equivalente a uma carne sem caráter e, portanto, sem espírito:

(2a) “O peixe não era igual ao outro que eu degustara com tanta emoção. Não tinha cabeça, nem olhos” (p. 67);

(2b) “(...), na hora de comer, o sabor não era parecido com o da carne que provara anteriormente. Era uma carne insípida, sem caráter ou espírito, insossa, sem frescura, enfadonha, sem elã, com um sabor de coisa diluída – um calafrio varou meu corpo -, de coisa morta” (p. 67).

Considerando o primeiro contato visual com a truta e a natureza de seu olhar como padrão pelo qual compara os outros animais, em (3a) e (3b), temos que, apesar das lagostas e lagostins terem olhos que em nada se comparam ao daquela, a força vital e a aparência destes compensavam essa ausência:

(3a) “Alguns tinham também lagostas e lagostins, que outrossim passei a comer, com grande prazer, conquanto esses animais tivessem olhos miúdos e opacos” (p. 68);

(3b) “Mas a força vital que se desprendia da carne sólida deles compensava a falta de um olhar sensível e inteligente. Sentia-me atraído pela robusta assimetria arcaica,



pela monstruosa estrutura pré-histórica desses crustáceos” (p. 68).

Talvez, aqui, haja espaço para inferir outra metonímia, proveniente do mesmo conceito trazido nos trechos anteriores, em que a aparência e a estrutura dos crustáceos remetem ao seu espírito, à sua força vital. Por fim, o narrador deixa no ar o desejo bastante sugestivo de presenciar outros olhares.

## 5. Considerações finais

Os estudos até aqui apontam que o diálogo constante entre Linguística e Literatura foi essencial para analisar como os processos metonímicos se configuram no conto fonsequiano. Damos destaque para a importância do embasamento teórico no que concerne a Linguística Cognitiva e a metonímia para identificar os conceitos metonímicos presentes no texto literário, bem como auxiliar no processo interpretativo e incitar leituras possíveis.

Tendo em vista os conceitos metonímicos, uma compreensão maior acerca não só do que o conto apresenta foi possível, como também refletiu perspectivas e culturas construídas em uma dada época, a exemplo de como damos enfoque a certos aspectos de uma entidade, como a grande representatividade do olhar nos seres humanos e, nesse caso, nos animais. O ato de comer ganha uma nova simbologia, seja como fazer poético, seja como parte de um ritual antropofágico.

De fato, a metonímia não serve apenas como recurso referencial. Se retomarmos a sugestão de Radden (2000), temos que a sua natureza conceitual nos propicia entendimento, à medida que estruturam nossas ações, pensamentos e falas em conceitos metonímicos. Como vimos, as entidades que se inter-relacionam acabam por formar novos sentidos em um processo complexo de significação que não se desvincula da realidade social, histórica e cultural, perpassada pela própria experiência humana.

Nessa perspectiva, por meio da leitura do conto, verificamos construções metonímicas em que o *olhar* torna-se a *parte* do *todo* em um processo no qual o narrador absorve sensações por meio de uma *parte* específica do corpo (o *olhar*), de modo que se constrói o conceito de que OLHAR É PRAZER E ALEGRIA.

Portanto, mais do que um simples mecanismo de ornamentação da linguagem, a metonímia ultrapassa essa condição ao se situar no social como o instrumento, essencialmente, cognitivo em que se constitui, figurando como um dos meios pelos quais interagimos com o outro, como percebemos o mundo e, o mais importante, o significamos.

## Referências Bibliográficas

BARTHES, R. Linguística e Literatura. In: BARTHES, R. et alii. **Linguística e Literatura**. Lisboa: Edições 70, 1968.

BORSATO, F. R.; PENHAFORT, R. P; RIBEIRO JUNIOR, R. T. **Aprendizes da carne: a antropofagia em *Olhar*, de Rubem Fonseca e *Hannibal*, de Ridley Scott**. Revista Literatura em Debate, 2007. Dados disponíveis em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/424> Acesso em 15 de novembro de 2016.

BOSI, A. Situações e formas do conto brasileiro contemporâneo. In: BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Editora Cultrix, EDUSP, 1975.

CARDOSO, F. Rubem Fonseca: violento, erótico e, sobretudo, solitário. In: **Publicações de Alunos de Graduação e Pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp**, 2005. Dados disponíveis em <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/r00004.htm> Acesso em 16 de outubro de 2016.

FELTES, H. P. de M. **Semântica cognitiva: ilhas, pontes e teias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FIORIN, J. L. Prefácio. In: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 7-9.

FONSECA, R. Olhar. In: FONSECA, R. **Romance Negro e outras histórias**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 59-73.

<http://www.infoescola.com/biografias/rubem-fonseca/> Acesso em 16 de outubro de 2016.

<http://www.aulete.com.br/meton%C3%ADmia> Acesso em 24 de outubro de 2016.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Metonymy. In: LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980, p. 35-40.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Metonímia. In: LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Educ, 2002, p. 91-98.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. (2012) Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, p. 177-192.

MOISÉS, M.. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004. Dados disponíveis em [https://books.google.com.br/books?id=0Pn4qAZ-QyoC&printsec=frontcover&hl=pt-br&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=0Pn4qAZ-QyoC&printsec=frontcover&hl=pt-br&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Acesso em 24 de outubro de 2016.

PANTHER, K.-U. Metonymy as a usage event. In: KRISTIANSEN, G. et al. (Ed.) **Cognitive linguistics: current applications and future perspectives**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, p. 145-179.

PETTER, M. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. (org.) **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

RADDEN, G; KÖVECSES, Z. Towards a Theory of Metonymy. In: PANTHER, K; RADDEN, G. **Metonymy in Language and Thought. Human cognitive processing**. 4° vol. John Benjamins Publishing: 1999. Dados disponíveis em [https://books.google.com.br/books?id=82R4CnbaQ0kC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=82R4CnbaQ0kC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) Acesso em 25 de outubro de 2016.

RADDEN, G. How metonymic are metaphors? In: BARCELONA, A., ed., **Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective**, p. 93-108. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2000.

SILVA, A. S. da. **A Linguística Cognitiva: Uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística**. Dados disponíveis em <http://www.inf.unioeste.br/~jorge/MESTRADOS/LETRAS%20-%20MECANISMOS%20DO%20FUNCIONAMENTO%20DA%20LINGUAGEM%20-%20PROCESSAMENTO%20DA%20LINGUAGEM%20NATURAL/ARTIGOS%20INTERESSANTES/Lingu%EDstica%20Cognitiva.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2017.

TAYLOR, J. R. Category Extension: Metonymy and Metaphor. In: TAYLOR, J. R. **Linguistic Categorization**. 3<sup>rd</sup>. ed. New York: Oxford University Press, 2003, p. 124-132.

Artigo recebido em: 15.01.2017

Artigo aprovado em: 05.07.2017

## Variabilidade e estabilidade na produção de sinais da Libras Variability and stability in the production of Libras signs

André Nogueira Xavier\*  
Felipe Venâncio Barbosa\*\*

---

**RESUMO:** Semelhantemente às línguas orais, a realização concreta de palavras nas línguas sinalizadas é suscetível à variação intra e inter-sujeito. Objetivando ilustrar esse fenômeno na língua brasileira de sinais (Libras), o presente artigo reporta a análise de três produções de seis itens lexicais dessa língua por 12 sinalizantes surdos da cidade de São Paulo. Os resultados mostram que, apesar da variabilidade em alguns parâmetros articulatórios, as diferentes produções desses sinais exibem alguma estabilidade. Tal fato deve garantir a percepção destas como diferentes realizações de uma mesma palavra e não como realizações de palavras distintas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras. Variação intra-sujeito. Variação inter-sujeito. Variabilidade. Estabilidade.

---

**ABSTRACT:** Similar to spoken languages, the concrete realization of words in signed languages is susceptible to within and across-subject variation. Aiming to illustrate this phenomenon in Brazilian Sign Language (Libras), this paper reports on the analysis of three productions of six of its lexical items by 12 deaf signers from the city of São Paulo. Our results show that, in spite of the variability in some articulatory parameters, the different productions of those signs exhibit some stability. This fact may guarantee their perception as different realizations of the same word and not as realizations of distinct words.

**KEYWORDS:** Libras. Within-subject variation. Across-subject variation. Variability. Stability.

---

### 1. Introdução

Um dos grandes desafios enfrentados por aqueles que se propõem a descrever aspectos gramaticais de uma língua como a Libras, sem escrita e sem uma larga tradição de estudos linguísticos<sup>1</sup>, é lidar com a grande variação observada nas produções não apenas de sinalizantes diferentes, mas também de um mesmo usuário dessa língua. Esse desafio se torna ainda maior quando se leva em conta a falta de clareza quanto à natureza dessa variação; especificamente, se ela é de ordem idioletal, estilística, socioletal, dialetal ou se, em alguns casos, sequer deve ser tratada como variação, mas como desvio<sup>2</sup>.

---

\* Professor doutor do departamento de Letras-Libras da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

\*\* Professor doutor do departamento de Linguística da Universidade de São Paulo (USP).

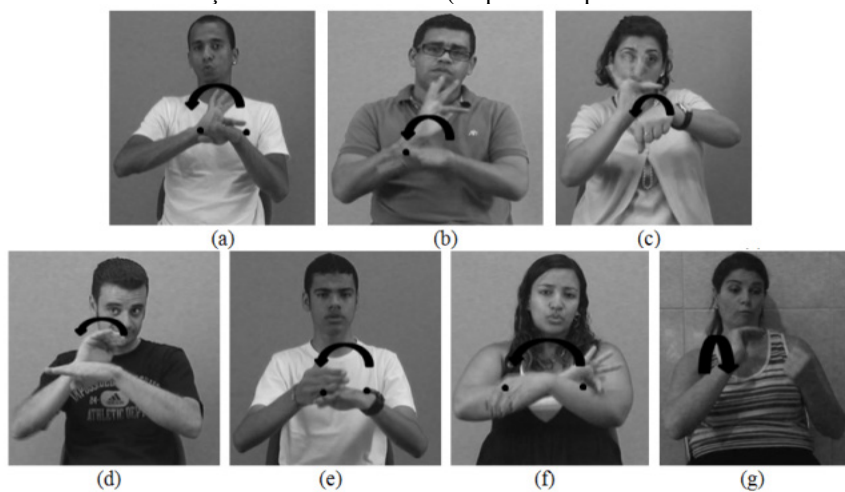
<sup>1</sup> Para um panorama da breve tradição de estudos da Libras, iniciada em meados dos anos 1980, ver Quadros (2012).

<sup>2</sup> A maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes e aprende Libras em idades variadas. Em muitos casos, a aprendizagem da Libras é tão tardia que a produção e/ou compreensão ocorrem de forma atípica quando comparadas à produção e compreensão de pessoas surdas com aquisição da língua em período adequado.

No nível fonético-fonológico, por exemplo, essa variação pode ser observada nas diferentes realizações que um mesmo sinal pode apresentar. Em Xavier e Barbosa (2014), um dos poucos trabalhos que investigam essa questão na Libras, evidencia-se, a partir da análise de 60 itens lexicais dessa língua, que a variação na forma dos sinais está relacionada às diferentes manifestações de pelo menos um de seus parâmetros fonológicos (configuração de mão, localização, movimento, orientação da palma, marcações não-manuais e número de mãos). Além disso, evidencia-se também que cada parâmetro tem padrões próprios de variação, a serem apresentados na seção seguinte, e que algumas variantes parecem ser mais frequentes do que outras.

Embora os referidos autores tenham focado na variação isolada de cada parâmetro fonológico, eles reportam a ocorrência de casos em que as realizações de um sinal podem envolver a variação em parâmetros diversos. Um dos exemplos que citam é FUSCA<sup>3</sup> (Figura 1) que, como indicam as imagens a seguir, foi produzido de sete formas diferentes pelos participantes de seu estudo.

Figura 1 – Diferentes realizações do sinal FUSCA (os pontos representam a ocorrência de contato).



Fonte: reproduzido de Xavier e Barbosa (2014; p. 406).

<sup>3</sup> A notação dos sinais da Libras citados neste trabalho segue o sistema de glosas adotado e descrito por Felipe de Souza (1998). Notam-se os sinais por meio de uma palavra que corresponde a uma de suas traduções possíveis para o português. Nos casos em que essa tradução, sempre grafada com letras maiúsculas, resulta em mais de uma palavra do português, utiliza-se o hífen como forma de indicar que elas representam conjuntamente um mesmo sinal. Emprega-se o arroba (@) no lugar de desinências de gênero de palavras do português, em virtude de os sinais não apresentarem marcas do mesmo tipo. Representam-se verbos sempre por meio da forma infinitiva do seu correspondente em português, em razão de os verbos da Libras não apresentarem marcas de flexão número-temporal.

As sete realizações retratadas na figura (1) resultam da variação em pelo menos quatro parâmetros, a saber, a configuração de mão, a localização, o número de mãos e o contato, parâmetro originalmente não considerado por Xavier e Barbosa. Precisamente, vê-se que FUSCA pode apresentar configurações diferentes na mão ativa, em F<sup>4</sup> ((n)) (1a,b,c,f) ou em concha (: ) (1d,e,g), e na mão passiva, em B (J) (1b,d,e,f) ou em S (6) (1a,c). Somando-se a isso, vê-se que FUSCA pode ser articulado no dorso da mão passiva (1a,b,c,d,e), em todo o antebraço (1f) ou no espaço em frente ao corpo, chamado de espaço neutro, (1g). Nota-se também que o sinal em questão pode ser realizado com duas mãos (1a,b,c,d,e,f,) ou com apenas uma (1g)<sup>5</sup> e que, em relação ao contato, ele pode apresentá-lo no início e no final (1a,e,f), só no final (1b) ou não apresentá-lo (1c,d,g).

Apesar da grande variabilidade articulatória observada na realização de FUSCA, Xavier e Barbosa ressaltam que há aspectos que se mantêm constantes em todas as suas manifestações e que, como tal, devem garantir a percepção de todas elas como diferentes manifestações do mesmo sinal e não como sinais distintos. Os autores não aprofundam essa análise, mas sugerem que, no caso de FUSCA, o parâmetro movimento parece ser o que apresenta uma possível estabilidade, dado que é o único que apresenta a mesma especificação<sup>6</sup>, movimento arqueado, em todas as realizações do sinal.

Neste artigo, o objetivo é avançar na descrição da variabilidade e estabilidade na realização de sinais da Libras, apontadas por Xavier e Barbosa (2014). Especificamente, com base em uma análise mais detalhada de seis dos 60 dados dos referidos autores, este trabalho objetiva responder às seguintes perguntas:

1. Além dos padrões de variação identificados por Xavier e Barbosa (2014), há outras formas em que a realização de um sinal pode variar?
2. O que se mantém estável em todas as realizações de um sinal? Em outras palavras, o que não varia e assim deve garantir a percepção de diferentes formas como variantes de um mesmo sinal e não como produções de sinais diferentes?

---

<sup>4</sup> Em geral, as configurações de mão são referidas por meio da letra do alfabeto manual que representam.

<sup>5</sup> A sinalizadora produziu o sinal FUSCA como parte de um composto. Ela primeiramente realizou o sinal CARRO, articulado com as mãos em S (6), e, na sequência, o sinal FUSCA. A mão não-dominante aparece em S na imagem, porque ela perseverou as características articulatórias da mão não-dominante do sinal anterior.

<sup>6</sup> Isso não significa que o movimento foi produzido igualmente por todos os sujeitos. Apesar de em todos os casos termos observado sua forma arqueada, o movimento variou entre os participantes de nosso estudo no que diz respeito à sua iteração, amplitude, velocidade, etc.

Para responder a essas perguntas, organizou-se o presente artigo da seguinte forma. Na seção 2, apresenta-se uma breve revisão da literatura acerca da variação fonético-fonológica na língua de sinais americana (ASL) e na Libras. Na seção 3, descrevem-se os procedimentos metodológicos que incluem seleção e análise de dados. Na seção 4, apresentam-se os resultados obtidos pela análise de seis sinais da Libras produzidos três vezes em sua forma isolada por 12 sinalizantes surdos adultos da cidade de São Paulo. Por fim, na seção 5, discute-se uma das contribuições que um estudo como este pode ter: a análise de atipias fonético-fonológicas na sinalização.

## 2. Revisão da literatura

A dupla articulação é tida como uma das propriedades universais nas línguas naturais (HOCKETT, 1960). Stokoe (1960) foi o primeiro pesquisador a demonstrar que a língua de sinais americana (ASL) e, por extensão, todas as línguas sinalizadas, também é duplamente articulada. Sua demonstração consistiu em evidenciar que as unidades significativas dessa língua, tradicionalmente chamadas de *sinais*, são decomponíveis em unidades menores que, como nas línguas orais, não têm significado, mas são capazes de distingui-lo. Na proposta pioneira de Stokoe, as unidades distintivas das línguas sinalizadas seriam de três tipos: a configuração de mão (estado dos dedos), a localização (ponto de articulação) e o movimento. Posteriormente, outras unidades distintivas, ou parâmetros, como mais frequentemente são chamadas, foram identificadas, a saber, a orientação da palma (BATTISON, 1978) e as marcações não-manuais (MNM)<sup>7</sup> (BRENNAN, 1992).

Tanto os parâmetros descritos por Stokoe quanto pelos outros autores que o seguiram foram propostos com base na identificação de *pares mínimos*, ou seja, pares de sinais que, apesar de identicamente especificados para quase todos os seus parâmetros, diferem entre si unicamente em relação a um deles. Pares mínimos também são atestados na Libras e, como exemplo de um em que o contraste semântico/lexical se estabelece formalmente por meio da configuração de mão, pode-se citar os sinais AMAREL@ e GRÁTIS. Conforme mostram as imagens na figura (2), tais sinais apresentam a mesma localização (centro da face), o mesmo movimento (reto e para baixo), a mesma orientação (palma para o lado) e as mesmas MNM

---

<sup>7</sup> Embora as MNM possam ter diferentes funções gramaticais, refere-se aqui às lexicais, ou seja, àquelas que figuram entre os parâmetros constitutivos dos sinais.



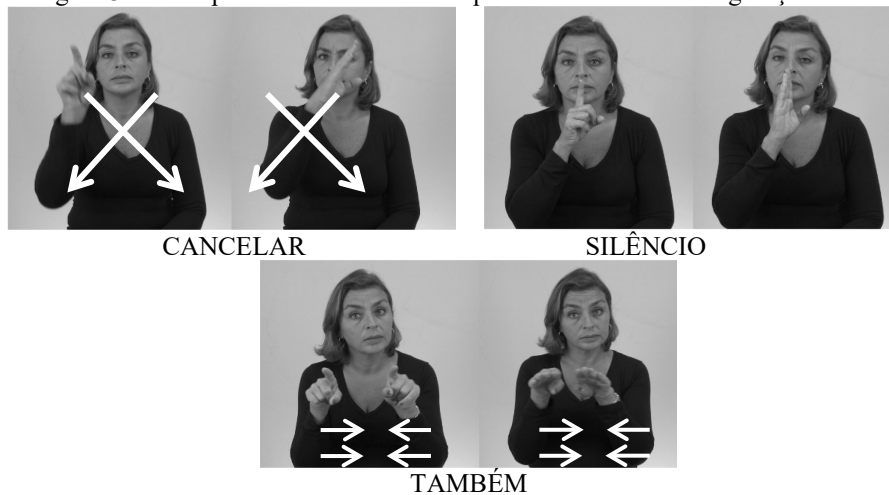
(neutra), entretanto se diferenciam em relação à sua configuração de mão: em 1 (B) em AMAREL@ e B (w) em GRÁTIS.

Figura 2 – Exemplo de par mínimo da Libras em que o contraste é estabelecido pela configuração de mão.



Stokoe (1960) também documentou casos de variação na realização dos sinais, ou seja, casos em que as oposições das unidades contrastivas que propôs se neutralizam, tornando-se casos de variação. Exemplos de neutralização em Libras podem ser observados nos sinais CANCELAR, SILÊNCIO e TAMBÉM em que tanto a mão em 1 (B) quanto em B (w), distintas em AMAREL@ e GRÁTIS, podem ser empregadas em sua realização, sem que haja mudança em seu significado (Figura 3).

Figura 3 – Exemplos de sinais da Libras que variam em sua configuração de mão.



<sup>8</sup> <http://www.ines.gov.br/dicionario-de-Libras>

<sup>9</sup> Agradecemos à Profa. Sylvia Lia Grespan Neves (surda) por muito gentilmente modelar exemplos da Libras e autorizar o uso de sua imagem para ilustrá-los neste trabalho.

Pesquisas sobre a ASL identificaram alguns padrões de variação fonético-fonológica relacionados a diferentes parâmetros. A configuração de mão, por exemplo, pode variar tanto em subaspectos como a distensão do polegar (BATTISON et al., 1975) ou do dedo mínimo (HOOPEES, 1998), quanto em sua totalidade, caso reportado por Lucas et al. (2001), ao discutirem a realização em 5 (>) ou 4 (v) da configuração de mão em 1 (B) de certos sinais. O trabalho de Battison e Hoopes apontaram como fator para a distensão, respectivamente, do polegar e do dedo mínimo a informalidade. Já o trabalho de Lucas et al. reportam que em seus dados a classe gramatical do sinal se mostrou mais relevante para explicar a variação na configuração de certos sinais canonicamente realizados com a mão configurada em 1(B), do que o ambiente fonológico em que são produzidos. Em relação à localização, Woodward et al. (1976) documentam que ela pode variar em alguns sinais da ASL entre a face e a mão não-dominante. Segundo os autores, esse padrão, inclusive, distingue socioletalmente surdos brancos de surdos negros, dado que os últimos empregam mais a variante realizada na mão não-dominante. Fato semelhante foi observado na variação do número de mãos, a qual, em geral, resulta na realização com uma mão de sinais tipicamente articulados com duas. Embora o estudo de Woodward e DeSantis (1977) tenha atestado essa variação tanto entre surdos brancos quanto entre surdos negros, seus dados apresentaram maior frequência da forma realizada com duas mãos entre surdos negros.

A Libras dispõe de poucos trabalhos acerca da sua variação fonético-fonológica. Entre eles, está o de Xavier e Barbosa (2014), que lista diferentes padrões de variação, supostamente livre, observados em sinalizações espontâneas. Segundo os autores, a variação na configuração de sinais da Libras pode se apresentar de sete formas, na localização e no movimento, de duas, e na orientação, nas marcações não-manuais e no número de mãos, de uma (Quadro 1).

Quadro 1 – Diferentes padrões de variação fonético-fonológica por parâmetro.

Configuração de Mão		Localização	Movimento	Orientação	MNM	No. Mãos
Configurações diferentes	Nativas (CANCELAR)	Centro ou extremidade ipsilateral da testa (ALÍVIO)	Com ou sem (OITO)	Para frente ou para o lado (LETRA-A)	Com ou sem (ESTADOS-UNIDOS)	Uma ou duas (CAFÉ)
	Nativa e inicializada (PESSOA)					
Uma ou duas configurações (NATAL)						
Metátese (diferentes ordens para as configurações) (COMPRAR)						
Distensão ou não do polegar (FARMÁCIA)		Alta ou baixa no rosto (ENTENDER)	Movimentos Diferentes (GORD@)			
Distensão ou não do dedo mínimo (SACRIFÍCIO)						
Mão passiva assimila ou não configuração da mão ativa (SOCIEDADE; TEXTO)						
Mão passiva apresenta diferentes configurações (VIDRO)						

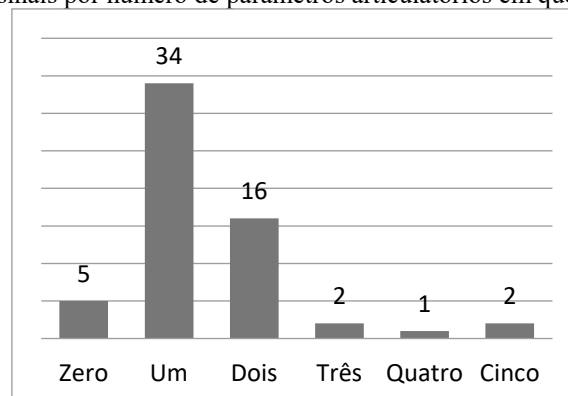
Fonte: adaptado de Xavier e Barbosa (2014, p. 382-3).

Especificamente, alguns sinais podem ser realizados com diferentes configurações de mão, entre os quais há aqueles cuja articulação pode variar entre configurações nativas (cf. CANCELAR), ou seja, não resultantes do contato linguístico entre a Libras e o português, ou entre estas e outras oriundas do alfabeto manual (cf. PESSOA). Estas últimas são aqui designadas como configurações inicializadas, porque remetem à inicial da palavra correspondente em português. Outros podem ser articulados com uma ou duas configurações (cf. NATAL), ou apresentar variação na ordem de produção de suas configurações (metátese) (cf. COMPRAR), distensão do polegar (cf. FARMÁCIA) ou ainda distensão do dedo mínimo (cf. SACRIFÍCIO). Além disso, em alguns sinais feitos com uma mão ativa e outra passiva, esta última pode aparecer com uma configuração diferente ou idêntica à da primeira (cf. SOCIEDADE, TEXTO) ou ainda pode apresentar configurações variadas (cf. VIDRO). Em relação aos demais parâmetros, alguns sinais variam em função da sua localização por poderem ser realizados mais ao centro ou mais ao lado da testa ou mais acima (cf. ALÍVIO) ou mais abaixo no rosto (cf. ENTENDER). Outros variam em relação ao seu movimento. Alguns porque não o apresentam (cf. OITO), outros porque podem ser produzidos com movimentos de tipos diferentes (cf. GORD@). Por fim, no que diz respeito à orientação, marcações não-manuais e número de mãos, alguns sinais variam por poderem ser articulados, respectivamente, com a palma voltada para o lado ou para frente (cf. LETRA-A), com ou sem movimentos de parte(s) da face, da cabeça e do torso (cf. ESTADOS-UNIDOS), ou com uma ou duas mãos (cf. CAFÉ).

Por meio da análise de 60 sinais produzidos três vezes por 12 sinalizantes surdos adultos (seis homens e seis mulheres), nascidos e residentes na cidade de São Paulo, Xavier e Barbosa observam que a pronúncia de sinais da Libras, além de variar entre os sinalizantes em relação a esses seis parâmetros, pode variar também em função (1) da realização ou não de contato com alguma parte do corpo, (2) da junta em que o movimento é realizado (punho ou antebraço)<sup>10</sup>, (3) da repetição do movimento, (4) da co-ocorrência ou não da oralização total ou parcial da palavra correspondente em português, (5) da característica ativa ou passiva da mão não-dominante e, por fim, (6) de sua realização ou não como parte de uma expressão/composto. Apesar disso, os autores se concentram nos parâmetros que originalmente os guiaram na seleção de sinais para seu estudo, deixando a análise desses seis últimos aspectos para trabalhos futuros.

Um outro achado do estudo de Xavier e Barbosa tem a ver com a forma de manifestação dos diferentes padrões de variação fonético-fonológica que identificaram na sinalização espontânea. Embora a percepção inicial fosse a de que os sinais variassem em apenas um dos parâmetros, isso não aconteceu para um número considerável dos sinais. Além de variarem em parâmetros diferentes do esperado, em 35% dos casos, as pronúncias dos sinais conjuntamente apresentaram variação entre dois e cinco parâmetros distintos. O gráfico em (4) ilustra esse fato ao agrupar os 60 sinais analisados por Xavier e Barbosa pelo número total de parâmetros em que suas realizações variaram. Embora, segundo a análise dos referidos autores, sinais variando em apenas um parâmetro representem a maioria dos casos, é provável que essa distribuição se altere quando os outros parâmetros de variação posteriormente identificados forem também considerados.

Figura 4 – Número de sinais por número de parâmetros articulatórios em que apresentaram variação.

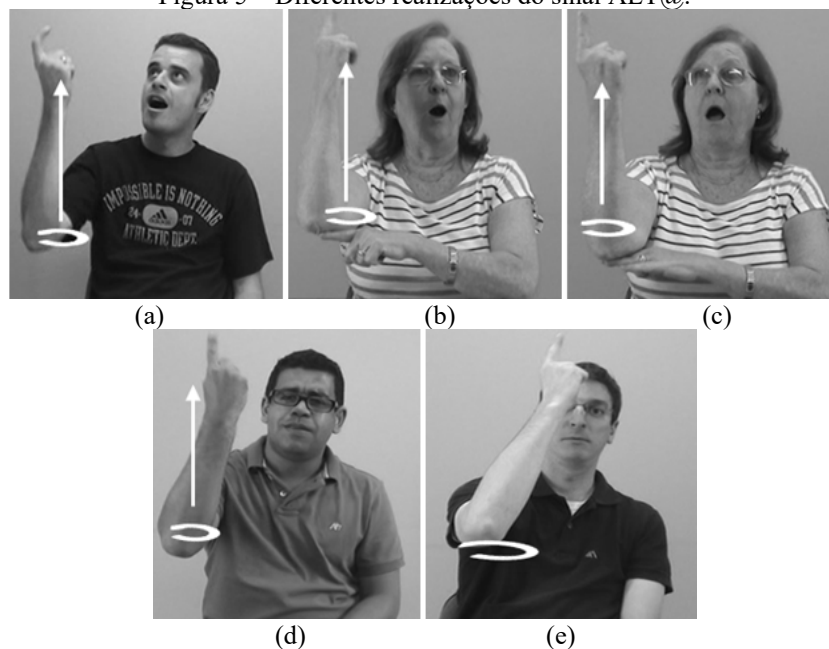


Fonte: adaptado de Xavier e Barbosa (2014, p. 403).

<sup>10</sup> Esse processo é designado na literatura como *distalização* (CRASBORN, 2001, p. 152).

ALT@ é um exemplo de sinal cujas pronúncias podem apresentar variação em diferentes parâmetros. Precisamente em cinco, como indicam as imagens na figura (5). ALT@ pode variar em suas configurações de mão: sua mão ativa pode apresentar o indicador em forma de gancho (D) (Figura 5a) ou distendido (E) (demais casos) e sua mão passiva pode ser configurada em 1 (E), como na figura (5b) e com a mão na forma plana (x) (Figura 5c). Pode apresentar variação em seu movimento, dado que pode ser realizado com movimento circular e pra cima (figuras 5a-d) ou só circular em (figura 5e). Em virtude disso, pode variar também em sua localização, já que, diferentemente dos casos em que a mão dominante só gira sem mudar de lugar, quando as mãos se movem para cima (figura 5e), o sinal passa a ter uma localização inicial e outra final (figura 5a-d). Por fim, ALT@ varia em função de suas marcações não-manuais e em seu número de mãos, por poder ser realizado, respectivamente, com olhar para cima (Figuras 5a,c) ou não (demais casos) e com duas mãos (Figuras 5b,c) ou com apenas uma (demais casos).

Figura 5 – Diferentes realizações do sinal ALT@.



Fonte: adaptado de Xavier e Barbosa (2014, p. 403).

A análise de sinais como ALT@ sugere que, apesar da variabilidade articulatória observável em sua produção, há estabilidade de alguns aspectos. Como sumariza o quadro (2), embora o dedo indicador da mão dominante (md) possa variar quanto à flexão nas juntas distal e medial (gancho), sua presença é constante em todos os casos.

Quadro 2 – Variabilidade e estabilidade nas diferentes pronúncias de ALT@.

Figura	CM md	CM mnd	OR mnd	LOC md/mnd		MOV		MNM		Núm. de mãos		
(4a)	1	indicador em gancho	-		peito	ombro	reto para cima	circular	para cima	boca aberta	md	
(4b)	1	-	1	para baixo	peito	ombro	reto para cima	circular	-	boca aberta	md	mnd
(4c)	1	-	B	para baixo	peito	ombro	reto para cima	circular	para cima	boca aberta	md	mnd
(4d)	1	-	-		peito	ombro	reto para cima	circular	-	-	md	
(4e)	1	-	-		peito	-	-	circular	-	-	md	

Fonte: elaborada pelos autores.

O quadro 2 descreve algo semelhante em relação à mão não-dominante (mnd). Apesar de sua configuração de mão (CM) poder variar, sua orientação (OR) é sempre para baixo. Em relação ao movimento (MOV) e ao número de mãos, observa-se que um de seus componentes parece ser obrigatório: o movimento circular e a presença da mão dominante, respectivamente. Aparentemente, no sinal em discussão, o emprego de marcações não-manuais (MNM) não é obrigatório, permitindo assim mais variação em sua ocorrência.

### 3. Metodologia

Os dados aqui analisados são provenientes do estudo conduzido por Xavier e Barbosa (2014), no qual foram coletadas três repetições de 60 sinais da Libras realizados isoladamente em ordem aleatória por 12 sujeitos surdos adultos (seis homens e seis mulheres), nascidos e residentes na cidade de São Paulo, com idade variando entre 17 e 60 anos. Apenas um dos sujeitos pode ser considerado sinalizante nativo por ter, apesar de pais ouvintes não sinalizantes, um irmão surdo mais velho com quem aprendeu Libras desde pequeno. Onze sujeitos, por serem filhos de pais não sinalizantes (majoritariamente ouvintes, mas em um caso surdos), só puderam aprender Libras na escola ou fora dela através do contato com outros surdos sinalizantes. O início do contato desses onze sujeitos com a Libras aconteceu entre dois e 19 anos de idade. Todos os sujeitos reportaram ter bastante contato com outros surdos sinalizantes. Em relação ao seu nível de instrução e à sua ocupação, nove sujeitos têm nível superior e sete trabalham como instrutores de Libras. Ademais da procedência e, obviamente, da surdez e do conhecimento da Libras, segundo Xavier e Barbosa, o recrutamento dos sujeitos não seguiu nenhum outro critério.

Para o presente estudo, selecionaram-se seis desses 60 sinais, levando-se em consideração a distribuição mostrada no gráfico em (4). Precisamente, foram selecionados os sinais BRINCAR, FARMÁCIA, QUERER, NORMAL, FUSCA e ELEVADOR que, de acordo com Xavier e Barbosa, variaram, respectivamente, em nenhum, um, dois, três, quatro e cinco dos parâmetros que consideraram.

Para facilitar o procedimento de análise, as três realizações de cada sinal pelos 12 sujeitos foram extraídas do vídeo original e reunidas em um único arquivo. Na sequência, utilizou-se o *software* livre Elan<sup>11</sup>, com o qual se fizeram anotações referentes aos parâmetros listados no quadro (3).

Quadro 3 – Parâmetros considerados na anotação dos dados no Elan.

Parâmetro	Descrição da variação
Configuração de mão	Tipo
	Quantidade
	Ordem
	Distensão do polegar
	Distensão do dedo mínimo
	Assimilação da configuração da mão ativa
	Varição na configuração da passiva
Localização	Mais acima ou abaixo,
	Mais centralizada ou deslocada para o lado
Movimento	Sem ou com/tipo
	Número de repetições
	Com ou sem deslocamento
Orientação	Tipo
Marcações não-manuais	Sem ou com
	Produção oral (oralização) parcial ou total da palavra correspondente em português
Número de mãos	Uma ou duas
Atividade da mão não-dominante	Com ou sem movimento
Contato	Sem ou com
Junta	Ombro, cotovelo, punho, juntas proximais ou distais
Morfologia	Simples ou parte de uma expressão/composto

Fonte: elaborado pelos autores.

Por fim, as anotações foram tabuladas, de modo a permitir comparar as 36 realizações de cada sinal e identificar o que varia e o que se mantém estável em todas elas.

<sup>11</sup> Este software, que pode ser baixado em <http://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>, permite a realização de anotações sincronizadas a vídeos.



#### 4. Resultados

Os resultados aqui reportados se referem a 216 produções, resultantes de três realizações dos sinais BRINCAR, FARMÁCIA, QUERER, NORMAL, FUSCA e ELEVADOR por 12 sujeitos surdos (6 sinais x 3 repetições x 12 sujeitos). Esses sinais, ilustrados na figura 6 com imagens de uma de suas realizações por um dos sujeitos analisados, não variaram no parâmetro junta. Porém, como se verá, apresentaram variação nos demais parâmetros considerados.

Figura 6 – Realização dos sinais analisados por um dos sujeitos.



Fonte: elaborado pelos autores.

Ao se compararem as 36 realizações de BRINCAR, observou-se que, a despeito do tratamento que recebeu por Xavier e Barbosa (2014), o sinal apresentou variação em três parâmetros: na configuração de mão (CM), no movimento (MOV) e nas marcações não-manuais (MNM). Conforme mostra o quadro (4), a variação na CM se manifestou sutilmente em um único sujeito. Ao longo de suas três produções, o Sujeito 1 alternou o estado de seu polegar, exibindo-o uma vez fechado (F), ou seja, em contato com o dorso dos demais dedos, em outra vez distendido (D), e, em uma terceira vez, inicialmente fechado (F) e, na sequência, distendido (D). No que diz respeito ao movimento, embora sua variação mais evidente esteja no número de repetições, uma análise mais refinada das realizações de BRINCAR revelou que estas variaram também em relação à extensão da sua trajetória e à velocidade com que foi produzido. Isso, no entanto, não afetou o tipo de movimento empregado na produção do sinal.

Em todos os casos, as mãos se moveram circular e alternadamente. Por fim, observou-se que alguns sujeitos variaram em função de terem pronunciado total ou parcialmente a palavra ‘brincar’, oralização total (OT) ou parcial (OP), ou não terem apresentado nenhuma oralização referente a essa palavra durante a realização do sinal.

Quadro 4 – Variabilidade e estabilidade (indicada em azul) nas diferentes pronúncias de BRINCAR (a variação intra-sujeito é indicada pela presença de subcolunas).

Sujeito	CM md				CM mnd	OR	LOC	MOV			MNM	No. MÃOS
	Dedos		Polegar					Tipo	Rep			
1		F	D	F → D				2	1	1	OP	
2			D					2	1	1	-	
3			D					2	3	3	OT	
4			D					6	5	4	-	
5			D					2	1	1	-	
6			D					4	3	3	OT	
7			D					1	2	2	-	
8			D					3	3	-	-	
9			D					2	2	3	-	
10			D					6	6	4	OP	

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação aos demais sinais aqui analisados, BRINCAR foi o que menos apresentou variação intra e inter-sujeito, daí apresentar estabilidade, indicada em azul, em um número considerável de parâmetros. Precisamente, em todas as suas produções, o referido sinal foi realizado com a mesma orientação (OR) (palmas voltadas para o sinalizante), com a mesma localização (LOC) (entre a altura do pescoço e do queixo), com o mesmo tipo de movimento (MOV) (circular alternado) e com o mesmo número de mãos (duas). Apesar da variação identificada, a configuração de mão (CM) também exibiu estabilidade, dado que o único aspecto em que variou foi a posição do polegar.

Análise semelhante pôde ser feita em relação ao sinal QUERER que, como mostra o quadro (5), apresentou variação em seu MOV, nas suas MNM e em seu número de mãos. Em relação ao primeiro parâmetro, os dados analisados indicam que o movimento de tal sinal pode assumir pelo menos três direções diferentes: para trás, para o lado e para baixo e que, em relação à sua repetição, ele pode variar entre ser produzido uma única vez e até 11 vezes. No que diz respeito às suas MNM, QUERER variou entre não apresentar qualquer oralização ou apresentar OT. A não ocorrência de OP deve se explicar pelo tamanho da palavra do português correspondente a esse sinal: ['kɛ] (quer). Apesar de majoritariamente realizado com uma mão,

QUERER também variou em relação ao seu número de mãos tanto intra (Sujeito 7), quanto inter-subjetivamente (Sujeitos 3, 7, 9 e 12 em contraste com os demais).

Quadro 5 – Variabilidade e estabilidade (indicada em azul) nas diferentes pronúncias de QUERER (a variação intra-sujeito é indicada pela presença de subcolunas).

Sujeito	CM	OR	LOC	MOV			MNM		No. MÃOS
				Tipo	Rep				
1				Para trás	-	-	-	OT	-
2				Para trás	2	1	1	-	-
3				Para trás	2	2	2	-	mnd
4				Para trás	-	-	-	OT	-
5				Para o lado	2	2	2	OT	-
6				Para o lado	11	3	4	OT	-
7				Para trás	-	1	-	OT	-   -   mnd
8				Para baixo	2	2	-	OT	-
9				Para trás	-	1	2	-	mnd
10				Para baixo	9	6	7	OT	-   -
11				Para trás	1	-	-	-	-
12				Para trás	1	-	-	OT	OT   mnd

Fonte: elaborado pelos autores.

Com base nisso, é possível considerar que os parâmetros estáveis na realização de QUERER, pelo menos em relação às produções aqui analisadas, são a CM (em garra (-)), a OR (para cima), a LOC (em frente ao peito) e o uso da mão dominante. Cabe ressaltar neste momento que micro-variações nesses parâmetros foram observadas. A CM, por exemplo, variou em relação ao grau de adução (proximidade) dos dedos. Já LOC apresentou variação quanto ao ponto exato em frente ao peito em que o sinal foi produzido. Apesar disso, por serem muito sutis e de difícil mensuração por meio de vídeos, essas e outras microvariações observadas foram desprezadas.

A reanálise das produções de FUSCA apontou uma variabilidade articulatória maior, em relação à reportada por Xavier e Barbosa (2014). Somando-se a isso, ela evidenciou estabilidade em outros parâmetros além do movimento. Conforme se pode observar no quadro (6), FUSCA apresentou variação intra e inter-sujeito em sua CM tanto na mão dominante quanto na não-dominante. A primeira variou entre uma configuração nativa (em concha (:)) e uma inicializada (em F (n)). Já a segunda apareceu de cinco formas diferentes: em B (**w**), em S (6), em 5 (>) relaxada e plana (**x**). A LOC inicial variou entre pulso, dobra do braço (DB) e frente do corpo (FC), enquanto a LOC final variou entre dorso dos dedos (DD), dorso da mão (DM), frente dos dedos (FD) e frente do corpo (FC). Comparado aos outros sinais, FUSCA variou pouco em relação à repetição de seu movimento, sendo majoritariamente realizado sem essa característica. O mesmo em relação ao seu número de mãos. Apesar de também ter variado

nesse aspecto, a variante bimanual foi predominante. O parâmetro MNM variou em função da ocorrência ou não de oralização total (OT) ou parcial (OT) da palavra ‘fusca’ do português. Vale registrar que, além de casos de variação intra-sujeito, houve pelo menos um caso em que a ocorrência ou não da oralização não parecia clara, daí o uso da interrogação. Em relação ao contato (CONT), observaram-se não apenas casos em que ele variou, intra e intersubjetivamente, no início e no fim, mas também um em que ele foi produzido durante todo o sinal. Nesse caso, ele foi realizado por uma parte diferente das mãos. Enquanto os contatos inicial e final foram produzidos, respectivamente, pelas regiões radial e ulnar da mão dominante sobre alguma região da mão não-dominante, o contato permanente foi realizado pela base da mão dominante sobre a lateral da não-dominante. Por fim, FUSCA variou também quanto à sua estrutura morfossintática (MORF). Embora em sua maioria produzido unitariamente, nas produções do Sujeito 6, FUSCA aparece antecedido do sinal CARRO. Não é claro, no entanto, se a produção CARRO (sinal 1) FUSCA (sinal 2) do referido sujeito consiste em um composto ou um sintagma.

Quadro 6 – Variabilidade e estabilidade, indicada em azul, nas diferentes pronúncias de FUSCA (a variação intra-sujeito é indicada pela presença de subcolunas e (-) indica não ocorrência de um determinado parâmetro).

Suj.	CM			OR	LOC		MOV		MNM			No. MÃOS	CONT				MORF		
	md				In.	Fim	Tipo	Rep						In.		Fim	Sinal	Sinal	
1	F			B	Pulso	DD		-		OT	-	-	mnd	Sim	Sim	-	Sim	-	
2	F			S	Pulso	DD		-	1	1			mnd	-					
3	F			5 relax	DB	DM							mnd	Sim			Sim		
4	Concha → F	Concha	F	Concha	Pulso	DD		-		OT	OT	?	mnd	-	Sim	Sim	-	Sim	Sim
5	F			B	Pulso	FD		-					mnd						
6	Concha			-	PC	FC		-					mnd						CARRO
7	F			B	Pulso	DD							mnd				Sim		
8	Concha			B	Pulso	DD		1	1	-			mnd	permanente					
9	F			S   B   B	Pulso	DD				OP	-	OP	mnd	-	Sim	Sim		Sim	
10	F			plana	Pulso	DD				OT	OP	OP	mnd	Sim			Sim		
11	B em concha			B	Pulso	DD							mnd	Sim			Sim		
12	F → Concha	Concha	Concha	Concha	Pulso	DD							mnd	Sim			Sim		

Fonte: elaborado pelos autores.

Os aspectos que não sofreram variação na realização do sinal FUSCA dizem respeito à OR, ao tipo de MOV, ao número de mãos e à sua estrutura morfossintática (MORF). Precisamente, em todas as suas produções, as mãos aparecem orientadas para baixo, a mão dominante realiza um movimento arqueado, a mão dominante está presente e o sinal FUSCA é produzido.

O quadro 7 indica que o sinal FARMÁCIA, por sua vez, apresentou variação em relação à CM da mão dominante, especificamente, no que diz respeito à disposição de seu polegar. Interessantemente, a variação do polegar nesse caso não se restringiu apenas à sua distensão

(D) *versus* seu fechamento (F), ou seja, contato com o dorso dos demais dedos. Foram identificados casos em que tal dedo aparece em uma posição intermediária: em contato com a lateral do indicador (CL). Quanto ao movimento, além da variação em seu número de repetições, houve um único caso em que o Sujeito 1 o realizou em sentido horário. Em todas as outras produções de FARMÁCIA, o movimento circular foi realizado em sentido anti-horário. Tal sinal ainda variou em suas MNM, uma vez que houve casos em que simultaneamente à sua articulação, a palavra ‘farmácia’ do português foi total ou parcialmente articulada por alguns sujeitos. Observou-se em alguns casos, que um mesmo sujeito variou entre alguma forma de oralização e a não oralização. Finalmente, o sinal em questão variou também do ponto de vista da sua estrutura morfossintática. Diferentemente da maioria dos sujeitos, o Sujeito 4, 7 e 11 não produziram FARMÁCIA isoladamente, mas antecedido ou sucedido do sinal REMÉDIO.

Quadro 7 – Variabilidade e estabilidade, indicada em azul, nas diferentes pronúncias de FARMÁCIA (a variação intra-sujeito é indicada pela presença de subcolunas e (-) indica não ocorrência de um determinado parâmetro).

Sujeito	CM		OR	LOC	MOV		MNM	No. MÁOS Fim	CONT	MORFO			
	Dedos	Polegar			Tipo	Rep				Sinal	Sinal	Sinal	
1		D			3	2	2	OP				-	
2		F			3	2	3	-				-	
3		CL			4	4	4	OT				-	
4		D			2	2	5	OT   OP   -			REMÉDIO	REMÉDIO	-
5		CL   F   F			3	2	3	OT				-	
6		F			-	-	4	-   -   OT				-	
7		F			2	2	2	?				REMÉDIO	
8		F   D → F	-		4	4	-	-				-	
9		F			5	4	5	-				-	
10		F			5	5	4	-				-	
11		F   D   F			2	4	3	-			REMÉDIO	REMÉDIO	-
12		D			4	4	3	OT				-	

Fonte: elaborado pelos autores.

Semelhantemente a BRINCAR, FARMÁCIA foi o caso em que um maior número de parâmetros apresentou estabilidade em todas as suas realizações aqui analisadas. Apesar da variação no polegar, os demais dedos que compõem a CM não sofreram variação. O mesmo pode ser dito em relação à OR (palma da mão dominante voltada para o sinalizante e palma da mão não-dominante para cima), à LOC (em frente ao peito), ao tipo de MOV (circular), ao número de mãos (duas), ao contato (permanente) e ao elemento produzido isoladamente ou como parte de um composto/sintagma.

O sinal NORMAL, por sua vez, em comparação aos casos tratados até aqui, apresentou maior variação e menor estabilidade. Como mostra o quadro (8), a CM desse sinal variou entre ter apenas uma especificação, logo, não apresentar mudança de configuração (K (ε) e U (T)) e

ter duas especificações e assim apresentar mudança de uma configuração para outra. Entre esses casos, predominam aqueles em que a CM inicial é K (e), mas há também aqueles em que ela é em V (Y) e r (X). Já no que diz respeito à CM final, l (B) foi a mais frequente, embora também tenham ocorrido as configurações em V (Y), U (T) e K (e). O polegar também variou quanto à sua disposição. Assim como em FARMÁCIA, ele se apresentou fechado (F), distendido (D) e em contato com a lateral do indicador (CL). A LOC de NORMAL variou, na maioria dos casos, entre a lateral da testa (LT) e a têmpora (T). No caso em que foi feito sem contato com o corpo, foi produzido na frente e na altura do ombro (AO). Apesar de todas as realizações de NORMAL apresentarem movimento reto realizado pela flexão do cotovelo, elas diferiram em relação à presença de movimentos realizados pelos dedos. Na maioria de suas produções, esse movimento estava relacionado com a mudança de uma configuração de mão para outra (MCM). Em outras, entretanto, o movimento não parece mudar a CM, como no caso do Sujeito 10, em que há apenas flexão na junta proximal do dedo médio de K (e) (FLEX) e no caso do Sujeito 12, em que os dedos indicador e médio tamborilam (TAMB)<sup>12</sup>. Observou-se também variação nas MNM de NORMAL, dado que em um pouco mais da metade de suas realizações envolveu a oralização total (OT) da palavra ‘normal’ do português. Por fim, ocorreu variação no número de mãos e no contato. Diferentemente dos demais parâmetros, nesses casos uma das variantes, forma realizada com uma mão e com contato, ocorreu em quase 100% das vezes.

Quadro 8 – Variabilidade e estabilidade, indicada em azul, nas diferentes pronúncias de NORMAL (a variação intra-sujeito é indicada pela presença de subcolunas e (-) indica não ocorrência de um determinado parâmetro).

Sujeito	CM			OR	LOC			MOV			MNM	No. MÃOS			CONT	
	Dedos	Polegar			LT	LT	T	Tipo	Rep			OT	OT	-		
1	K → 1	F			LT			MCM	3	3	3	OT		-	Com	
2	K → 1	CL			LT			MCM	2	2	2	-	-	mnd	-	Com
3	K → V	D			T			MCM	6	5	5	-		-	Com	
4	K → 1	CL			LT	LT	T	MCM	3	3	3	OT	OT	-	-	Com
5	V → U	D			T			MCM	4	2	3	OT		-	Com	
6	r → K	D			T			MCM	5	4	4	OT		-	Com	
7	K → U	D	F	F	LT			MCM	4	3	3	OT		-	Com	
8	K	D	D	F	LT	T	T	FLEX	11	5	6	-		-	Com	
9	K → 1	D			T			MCM	6	5	5	OT		-	Com	
10	K	F			LT	T	LT	FLEX	3	4	3	OT		-	Com	
11	K → 1	F			LT	LT	-	MCM	4	4	-	-		-	Com	
12	U	D			AO	AO	AO	TAMB	4	3	1	?	mnd	-	-	Sem

Fonte: elaborado pelos autores.

<sup>12</sup> O movimento de tamborilar consiste em oscilações rápidas e alternadas dos dedos através de flexões de suas juntas proximais.



Em relação à estabilidade articulatória em NORMAL, ela se manifestou mais claramente na realização da OR (palma voltada para o sinalizante), no MOV (produzido pela flexão do cotovelo) e na presença obrigatória da mão dominante. De forma mais indireta, ela pode ser depreendida nas realizações de sua CM. Apesar de toda a variação, a presença dos dedos indicador e médio parece ser obrigatória, já que sempre ocorreu.

Finalmente, o sinal ELEVADOR foi o que apresentou a maior variabilidade articulatória. Como se pode observar nas 12 formas identificadas na figura 7, a realização desse sinal envolveu variação na CM da mão dominante (A (1), plana (x), dedos indicador e mínimo distendido e demais fechados (i), B (w) e E (0)), na OR de ambas (para baixo, para frente ou para lado, no caso da mão dominante, e para frente e para o lado, no caso da não-dominante), na LOC de ambas as mãos (centralizada ou lateralizada), na repetição do MOV, nas MNM (oralização ou outros movimentos da boca), no número de mãos, no contato (permanente ou não), na estrutura morfossintática (forma isolada ou antecedida do sinal CAMPAINHA ou ABRIR-PORTA) e ainda na característica ativa (cf. Sujeitos 5 e 12) ou passiva (cf. os sujeitos 1- 4, 6-8, 10 e 11) da mão não-dominante.

Figura 7 – ‘Elevador’ expresso por diferentes sujeitos.

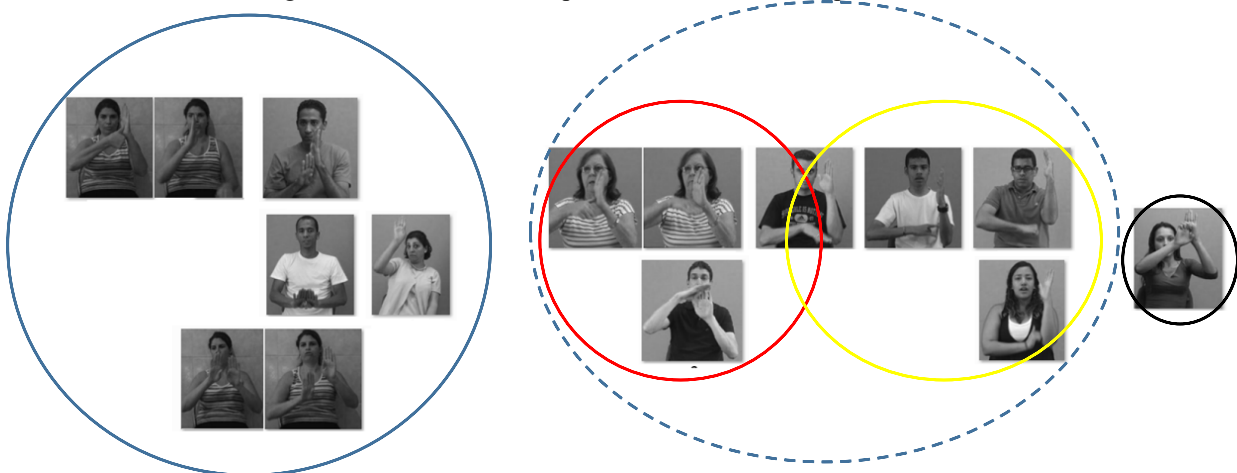


Fonte: elaborado pelos autores.



Tamanha variabilidade sugere que, na verdade, tais realizações não constituem simplesmente variantes de uma única palavra em Libras. Muito provavelmente, essas produções representam variantes de mais de uma palavra que, sinonimamente, expressam o conceito ‘elevador’ nessa língua. Essa interpretação dos dados parece fazer bastante sentido, sobretudo quando as diferentes formas identificadas são agrupadas pelo compartilhamento de certas especificações de alguns parâmetros. Como se pode ver na figura (8), as formas reunidas pelo círculo em azul apresentam a mão dominante configurada em B (w) e, em três dos quatro casos, orientada para frente. Isso parece ser um indício de essas formas pertencem a uma mesma categoria, precisamente, representam variantes de um mesmo sinal. Diferentemente, as formas no círculo em vermelho parecem formar um grupo distinto, dado que exibem a mão dominante configurada em B (w), mas sempre orientada para baixo. Um terceiro grupo, agrupadas pelo círculo em amarelo, incluiria as formas em que, apesar da orientação para baixo na maioria dos casos, a CM da mão dominante varia entre aquela que exibe os dedos indicador e mínimo distendidos e demais fechados ( $\dot{\imath}$ ), Y ( $\text{f}$ ), A (1), e B (w). Por fim, o sinal isolado e circulado em preto, aparentemente, por não se encaixar em nenhuma das três categorias descritas, formaria uma categoria à parte, já que não compartilha com eles nem a configuração nem a orientação da mão dominante.

Figura 8 – Diferentes sinais para ‘elevador’ e suas respectivas variantes.



Fonte: elaborado pelos autores.

A razão de uma das formas em (7) aparecer em parte circulada em azul e em parte em amarelo se vincula à falta de clareza quanto à categoria a que pertence, já que ele compartilha com as produções em vermelho a CM em B (w) da mão dominante e a orientação para baixo

das realizações em azul. Na verdade, todas essas formas poderiam ser consideradas como membros de uma mesma categoria, ou seja, como variantes de um mesmo sinal, se se considerar a orientação da palma como parâmetro irmanador. Essa possibilidade é indicada pelo círculo pontilhado.

## 5. Contribuições do estudo

A variabilidade identificada na realização concreta dos sinais aqui discutidos é aceita pelos usuários da Libras como realizações possíveis e típicas da língua. Isso difere, entretanto, dos casos de distúrbios de linguagem, em que a realização concreta de sinais representa, na verdade, uma distorção de sua forma típica e, portanto, de difícil compreensão. Sendo assim, por não ser uma variante da língua, a realização atípica e deve, de antemão, ser identificada como uma realização inadequada pelo grupo, causando quebra comunicativa com prejuízo da compreensão do interlocutor.

Segundo Barbosa (2016a, 2016b), a língua de sinais atípica é a manifestação dos distúrbios de linguagem na produção e/ou compreensão da língua de sinais por pessoas surdas, usuários da língua de sinais como primeira língua. De acordo com o autor, a queixa, trazida pela pessoa surda sobre a sua produção linguística ou trazida pelos interlocutores dessa pessoa surda (outros surdos ou profissionais fluentes na língua de sinais), é fator determinante para a identificação da atipia. No caso de uma queixa sobre a língua de sinais, os usuários da língua identificam a produção inadequada, não esperada ou não existente na língua. Essas manifestações atípicas são alvo de intervenção profissional, especialmente do fonoaudiólogo (BARBOSA, 2016a).

Como dito, a língua de sinais atípica não é uma variedade da língua de sinais. A variabilidade e a estabilidade discutidas neste trabalho são decorrentes do processamento típico das línguas naturais, estando sujeitas a variações inter e intra-sujeitos sem comprometer a comunicação.

Os casos de desordens motoras ilustram de forma clara a diferença entre a produção fonético-fonológica típica e atípica. Tyrone (2004) descreve a produção de indivíduos surdos com disartria tendo como alvo o controle motor para a articulação dos sinais. A autora aponta evidências de que os sinalizadores com desordens motoras exibem padrão de sinalização diferente.

Nos casos de Encefalopatia Crônica Não Evolutiva (ECNE), a depender da gravidade e subtipo da desordem motora, a articulação do sinal pode ficar prejudicada a ponto de comprometer a compreensão do interlocutor. A figura (9) a seguir mostra a realização do sinal de CASA por uma pessoa surda com ECNE. A realização observada ocorreu com inadequações posturais iniciais desencadeadas pela desordem motora. O sinalizador permaneceu com o tronco dobrado lateralmente para a esquerda e, diante das limitações do controle motor impostas pela ECNE, deslocou sua mão direita, sobre a qual possui maior controle, para a região contralateral, sobre a qual tem menor controle motor. Tudo isso para realizar o CONT esperado neste sinal. Esse contato foi feito apenas no dedo indicador da mão esquerda.

Na mão esquerda foi possível observar a distalização dos dedos, abaixamento do dedo mínimo e hiper-fechamento do dedo polegar. Na mão direita também é possível observar a seleção desigual dos dedos, com dedos anelar e mínimo em posições de seleção diferentes das realizadas pelos dedos indicador e médio.

Figura 9 - Realização atípica do sinal CASA por uma pessoa surda com desordem motora.



Fonte: elaborado pelos autores.

Com relação à LOC, a realização do CONT deslocado para a região esquerda não é a única inadequação observada. O antebraço permanece em posição hiper-mesial (muito fechado), de forma diversa do esperado quando a mão ipsilateral precisa realizar um sinal em posição distalizada.

Produções atípicas como a ilustrada pela figura (9) são motivo de queixas por parte dos indivíduos surdos com desordens da linguagem ou por parte de seus interlocutores. Os profissionais da área da linguagem que lidam com surdos com essas desordens precisam identificar esses padrões atípicos (e não variantes), para que possam delimitar diagnósticos e procedimentos de adequação ou otimização da produção desses indivíduos surdos.

Por esse motivo, estudos descritivos e de análise dos padrões típicos de produção da Libras são de grande importância e aplicabilidade não apenas no âmbito da linguística. Esses estudos atingem as ciências aplicadas, principalmente as áreas da educação e saúde (BARBOSA; NEVES, 2017), e de forma contundente beneficiam as comunidades surdas, já que trazem o rigor científico para a análise de manifestações muitas vezes vistas com subjetividade.

Com a compreensão do que é típico no processamento da língua de sinais, o olhar para a produção atípica de crianças, jovens, adultos e idosos surdos torna-se uma atividade com fundamentação sólida. Com isso, a intervenção, educacional ou clínica se viabiliza e as alterações de linguagem expressas na língua de sinais podem ser minimizadas ou totalmente sanadas.

## 6. Considerações finais

O presente artigo reportou a análise de seis sinais da Libras, produzidos três vezes por 12 sujeitos surdos da cidade de São Paulo. Essa análise objetivou identificar a variabilidade e estabilidades articulatorias presentes em sua realização. A variabilidade e a estabilidade foram descritas com base em parâmetros discutidos por Xavier e Barbosa (2014). Precisamente, além da configuração de mão, da orientação, da localização, do movimento, das marcações não-manuais e do número de mãos, considerou-se também o contato e a estrutura morfossintática do sinal. Os resultados mostraram que alguns sinais variaram mais do que outros. Consequentemente, os sinais aqui analisados também variaram em função do número de parâmetros cujas especificações se mantiveram estáveis em todas as suas produções. A relevância de estudos como este foi ilustrada com uma discussão acerca de atipias fonético-fonológicas nas línguas de sinais, de forma geral, e na Libras, de forma específica. A descrição dos padrões de variação da sinalização típica se mostra como etapa indispensável para que, pelo cotejo com seus resultados, seja possível demonstrar de que forma uma dada produção desvia do padrão e, assim, não pode ser caracterizada como uma variante.

## Referências Bibliográficas

BARBOSA, F.V. Língua de Sinais na Fonoaudiologia: perspectivas para uma nova visão da atenção à saúde da comunicação humana. In: LAMÔNICA, D.A.C.; BRITTO, D.B.O. **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas**. Ribeirão Preto, SP: BookToy. 2016.

\_\_\_\_\_. A Clínica Fonoaudiológica Bilíngue e a Escola de Surdos na Identificação da Língua de Sinais Atípica. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 731-754, Sept. 2016.

\_\_\_\_\_; NEVES, S.L.G. (ORG.) **Língua de Sinais e Cognição (Lisco): estudos em avaliação fonoaudiológica baseada na Língua Brasileira de Sinais**. Barueri (SP): Pró-Fono, 2017.

BATTISON, R. et al. A good rule of thumb: Variable phonology in American Sign Language. In: FASOLD, R. W.; SHUY, R. W. (Org.). **Analyzing variation in language**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1975. p. 291-302.

\_\_\_\_\_. **Lexical borrowing in American Sign Language**. Silver Spring, MD: Linstok, 1978. 240p.

BRENNAN, M. The Visual World of BSL: An Introduction. In: BRIEN, D. (Org.). **Dictionary of British Sign Language/English**. London: Faber & Faber, 1992. p. 1-133.

CRASBORN, Onno. **Phonetic implementation of phonological categories in Sign Language of the Netherlands**. 2001. 371 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Leiden, Leiden, 2001.

FELIPE DE SOUZA, T. A. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na língua brasileira de sinais (Libras)**. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

HOCKETT, C. F. The Origin of Speech, **Scientific American**, 203. 1960. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0960-88>

HOOPES, R. A preliminary examination of pinky extension: Suggestions regarding its occurrence, constraints, and function. In: LUCAS, C. (Org.). **Pinky extension and eye gaze: Language use in Deaf communities**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1998. p. 3–17.

LUCAS, C. et al. **Sociolinguistic variation in American Sign Language**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2001. 237p. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511612824>

QUADROS, R. M. Estudos de línguas de sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros. **ReVEL**, vol. 10, n. 19, 2012 [www.revel.inf.br].

STOKOE, W. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. **Studies in Linguistics: Occasional Papers**, v. 8, 1960.

TYRONE, H.M. **An Investigation on Sign Dysarthria**. Tese de Doutorado. Department of Language and Communication Science: The City University. Londres. 2004.

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. A. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras, **D.E.L.T.A.**, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. <https://doi.org/10.1590/0102-445069770367936329>

WOODWARD, J. C. et al. Facing and handling variation in American Sign Language phonology. **Sign Language Studies**, v. 10, p. 43-51, 1976. <https://doi.org/10.1353/sls.1976.0012>

\_\_\_\_\_; DESANTIS, S. Two to One It Happens: Dynamic Phonology in Two Sign Languages. **Sign Language Studies**, v. 17, p. 329-46, 1977. <https://doi.org/10.1353/sls.1977.0013>

Artigo recebido em: 15.01.2017

Artigo aprovado em: 14.07.2017

## O vocabulário do município de Elói Mendes-MG - um recorte lexical no sul de Minas Gerais

Vocabulary of Elói Mendes city - a lexical clipping in the south of Minas Gerais

Silas Paixão Mendes \*

Geraldo José Rodrigues Liska \*\*

Celso Ferrarezi Junior \*\*\*

---

**RESUMO:** O estudo do léxico de um determinado recorte geográfico possibilita o registro da herança sociocultural de uma comunidade e do patrimônio linguístico de seus antepassados, que podem ou não se manter vigentes nos discursos mais atuais. O objetivo deste trabalho foi colher o maior número de Expressões Idiomáticas (EI) – preferencialmente faladas e reconhecidas por cidadãos de idade mais avançada – a fim de contribuir para a preservação da riqueza e da singularidade linguística do povo eloiense. Esse estudo mostra uma maneira de manter viva e registrada parte da afortunada herança sociocultural do município, o que só faz comprovar a mutabilidade do léxico por causa da cultura – mutabilidade esta que é percebida na interação social, que se utiliza de um conjunto de palavras e expressões comuns a uma determinada comunidade linguística

**PALAVRAS-CHAVE:** Expressões idiomáticas. Semântica de Contextos e Cenários. Falares regionais. Marcas identitárias. Dicionários.

---

**ABSTRACT:** The study of the lexicon of a certain geographic clipping allows the registration of the social and cultural heritage of a community and the linguistic heritage of its ancestors, which may or may not remain valid in the most current discourses. The objective of this work was to collect the largest number of idioms (EI) - preferably spoken and recognized by older citizens - in order to contribute to the preservation of the wealth and linguistic singularity of the Elói Mendes city's people. This study shows a way to keep alive and recorded a significant social and cultural heritage of the city, which only proves the mutability of the lexicon because of culture - this mutability is perceived in social interaction, which uses a set of words and expressions common to a particular language community.

**KEYWORDS:** Idioms. Semantic of Contexts and Scenarios. Regional speeches. Identifying's marks. Dictionaries.

---

\* Graduando em Letras na Universidade Federal de Alfenas. Membro do Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas – GP-Lin. Desenvolve projeto de Iniciação Científica com bolsa pelo PIBIC/CNPq.

\*\* Coorientador. Doutorando em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada. Linha: Ensino do Português) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Secretário Executivo da Universidade Federal de Alfenas.

\*\*\* Orientador. Professor Titular do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas. Coordenador do Grupo de Pesquisas Linguísticas Descritivas, Teóricas e Aplicadas – GP-Lin.



## 1. Introdução

O estudo das expressões idiomáticas (EI) particulares da cidade de Elói Mendes (MG) se mostra importante a partir da compreensão de que o léxico idiomático de um povo muda constantemente e pode se perder com o tempo, embora, naturalmente, carregue traços das gerações anteriores. Assim, o objetivo deste trabalho foi colher o maior número de EI – preferencialmente faladas e reconhecidas por cidadãos de idade mais avançada – a fim de contribuir para a preservação da riqueza e da singularidade linguística do povo eloíense.

A identidade de um povo é indubitavelmente marcada pela sua maneira particular de se comunicar. As EI próprias de qualquer grupo, portanto, marcam a sua maneira de exprimir aquilo que não possui uma palavra própria costumeira e suficiente. Mais do que isso, uma EI é uma construção de cujas partes não se pode depreender o sentido do uso, o que a torna convencionalizada, ou seja, com significado semanticamente convencionalizado (TAGNIN, 1989; NOGUEIRA, 2008).

Como a cultura de um povo atravessa inclusive a sua maneira de falar, esta pesquisa foi realizada a partir de uma das teorias das Semânticas Culturais, chamada Semântica de Contextos e Cenários. Acreditamos que todas as EI atribuídas a quaisquer grupos precisam ser analisadas considerando o que está a envolvê-la – aqui, o contexto (dimensão linguística) e o cenário (dimensão extralinguística) em que foram inseridas –, afinal, elas foram e são construídas em um ambiente interlocutivo que é sócio-histórico e cultural. Conforme Ferrarezi Junior (2010, p. 169), nenhuma língua natural possui, para cada sentido que precisa construir, uma palavra específica que só seja usada em relação a um e único significado

## 2. A Semântica de Contextos e Cenários - SCC

A Semântica de Contextos e Cenários (SCC) é uma teoria semântica brasileira que parte do conceito de língua natural “como um sistema socializado e culturalmente determinado de representação de mundos e seus eventos” (FERRAREZI JUNIOR, 2010, p. 12). Dessa forma, a língua se constitui, se constrói, funciona e interfere em nossa própria visão do mundo na medida em que precisamos representar com ela as coisas que nos cercam, ou seja, os nossos mundos (tanto aquele em que vivemos - da forma que o vemos - como aqueles que podemos imaginar). E, por isso, uma língua precisa ser entendida como um sistema aberto, que se alimenta e se retroalimenta da própria relação do homem com esses mesmos mundos.

Isso implica dizer que a língua é formatada pela cultura na medida em que a cultura exige da língua formas de expressão adequadas em todas as situações imagináveis. (FERRAREZI JUNIOR, 2010). Mas deve-se notar que a língua também é uma construção humana e, por isso, faz parte da cultura. Só que, ao mesmo tempo em que faz parte de uma cultura, a língua ajuda a construí-la. Trata-se de uma relação indissociável em três níveis (no mínimo), uma interinfluência: nosso pensamento, nossa cultura já estabelecida e a língua que falamos, em que todos os elementos influenciam e alimentam os demais enquanto se retroalimentam.

A SCC estabelece, como máxima, que os sentidos de um sinal linguisticamente considerado apenas se especializam em um contexto e que os sentidos contextuais se especializam apenas em cenários possíveis (reais ou imaginários) de enunciação. Trata-se do Princípio da Especialização dos Sentidos – PES:

Especialização de sentido é a definição exata do sentido (e do sentido i) associado a um sinal-palavra em uso. Ou seja: um sinal-palavra x, em um contexto y e em um cenário w, devidamente identificados e definidos, estará associado a um e apenas um sentido s e, portanto, servirá para representar uma e apenas uma visão de referência v, e não outra, em um mundo m (FERRAREZI JUNIOR., 2010, p. 113).

Adotar essa máxima cria a necessidade:

a. de compreensão das dimensões linguística (*sinal*<sup>1</sup> tomado linguisticamente e *contexto*<sup>2</sup>) e extralinguística (*cenário*<sup>3</sup>) que estão envolvidas em cada enunciação e;

b. da interseção dessas dimensões para a elucidação das formas de especialização dos sentidos dos sinais (os sinais, em nossa língua, são principalmente a *palavra* e tudo o que a acompanha – melodias, gestos, ordem de composição etc.).

---

<sup>1</sup> O sinal é considerado como sendo qualquer elemento significativo por meio do qual expressamos um sentido e designamos uma referência. É mais do que a palavra, mas é também a palavra. Inclui todos os recursos linguísticos disponíveis associados à palavra, bem como melodias e elementos não verbais.

<sup>2</sup> [...] como o nome sugere, o que vem antes e depois da palavra, o restante do texto, o texto que precede e sucede o próprio texto, o texto que se junta e que referencia o texto, num entrelaçar de palavras em textos que acabam formando o complexíssimo conjunto de sinais interligados que procuramos entender quando nos comunicamos. (FERRAREZI JUNIOR, 2010, p.116-117)

<sup>3</sup> [...] além de um conjunto de conhecimentos culturais e de um processo de atribuição de sentidos progressivos em um roteiro cultural [...] todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização dos sentidos dos sinais. Esses fatores incluem todo o complexo conjunto situacional que envolve a enunciação, desde as roupas de quem enuncia (isso é relevante, por exemplo, num ato de pedido de namoro) até elementos fortuitos que se relacionem de qualquer forma ao que se enunciou (como um avião que passa por sobre os falantes na hora da enunciação, se, de qualquer forma, esse fato interferir no processo de especialização do sentido). (FERRAREZI JÚNIOR, p.116-117)

Tendo essa máxima em vista, a SCC se desenvolve em busca de sentidos outros que não apenas os sentidos referenciais, que apontam para uma “extensão de significado” nos moldes clássicos de uma Semântica Formal, ou para condições de verdade, como proposto por semânticas verifuncionais.

Quando se aplicam os pressupostos e os métodos da SCC, importam os valores e aspectos mais amplos da cultura, as “sensações de sentido” (como certo, errado, adequado, inadequado, bom, ruim, engraçado, triste etc.), os valores morais, éticos e outros de natureza ideológica que interferem em nossa visão do mundo e do que nele acontece, enfim, qualquer dimensão de sentido que se possa auferir a partir de uma expressão linguística.

### 3. Perspectivas Culturais

Conforme Ribeiro (2010), língua e sociedade somente existem em conjunto. A língua é utilizada por uma sociedade que, por sua vez, somente se comunica a partir de uma língua. Valores, ideias e experiências de uma sociedade somente podem ser e são, de forma majoritária, expressos e perpetuados pela comunicação, ou seja, por intermédio da língua.

Antes mesmo de começar a explorar as EI que ficaram arquivadas em materiais bibliográficos ou que perduram na língua de um povo, faz-se fundamental entender que a língua é entrelaçada pela cultura e, não fosse essa relação, o estudo das EI seria limitado a sua estrutura linguística. As EI formam uma categoria de palavras que não são compreendidas por seus constituintes, tornando impossível uma análise satisfatória que parta somente da dimensão sistêmica da língua, de sua estrutura e léxico comuns. Assim, como diz Cordeiro (2011), os estudos lexicais são importantes por se tratarem da área que contemplam os aspectos culturais e sociais de um determinado povo.

O vínculo entre língua e cultura é permeado, conforme Ribeiro (2010), pelas ocorrências da vida cotidiana dos falantes, que usam e nomeiam tudo aquilo que compõe o seu universo e que sofre alterações constantes. Estudar o léxico de um povo permite perceber que os falantes usam de sua criatividade para significar e ressignificar todas as coisas de acordo com suas necessidades interacionais.

Em função disso, pretende-se, com este estudo, manter viva uma parte significativa da cultura linguística. Cordeiro (2011) também considera que os estudos lexicais auxiliam na preservação de memória do povo, pois a língua é detentora de toda a sua particularidade – a identidade de uma comunidade de fala –, que é aquilo que torna um povo diferente de outros,

além de poder ser a abertura para o conhecimento da cultura, dos costumes e das crenças da comunidade em questão.

A pesquisa foi realizada no município de Elói Mendes, localizado no Sul de Minas Gerais, a 328 km da capital Belo Horizonte. Seus municípios limítrofes são Três Pontas, Paraguaçu, Cordislândia, Monsenhor Paulo e Varginha. Possui quase 27 mil habitantes segundo o censo do IBGE de 2013<sup>4</sup>. A cidade também já recebeu os nomes de Espírito Santo da Mutuca, Espírito Santo do Pontal e Mutuca.

Para a realização da pesquisa, iniciamos com um levantamento bibliográfico sobre o estudo das EI, como veremos na seção seguinte, por meio das perspectivas culturais que as abarcam, tendo como teoria de referência a Semântica de Contextos e Cenários. Após esse levantamento, partiu-se para a coleta de dados, contemplando registros literários e entrevistas com moradores da cidade de Elói Mendes.

#### 4. Expressões Idiomáticas

Estudar EI viabiliza um mergulho no universo cultural que envolve toda a estrutura das línguas de uma forma mais ampla. Pode-se dizer isso porque as EI são manifestações próprias de cada povo e, assim como dizem Cunha e Ferraz (2010), seus significados são compreendidos somente quando o interlocutor conhece e está inserido na realidade extralinguística de onde provêm as expressões.

Utilizar-se da Semântica de Contextos e Cenários para pesquisar e tratar os dados colhidos durante a pesquisa, portanto, é conseguir entender sobremaneira as escolhas lexicais das comunidades e os sentidos que são atribuídos às EI, seguindo o Princípio da Especialização dos Sentidos – PES, explicado na seção anterior.

Aqui, é importante frisar o conceito de sentido para Ferrarezi Junior (2010, p. 59), que abrange as tantas formas de manifestações linguísticas de um significado. O sentido é, portanto, um valor de uso atribuído a um sinal linguisticamente constituído, de forma a funcionar como uma ponte entre o sinal e os elementos por ele representados no mundo real ou em mundos possíveis. O sentido é culturalmente determinado, pois é construído sócio-historicamente no âmbito de uma cultura e, portanto, engloba os valores da comunidade linguística dos falantes.

---

<sup>4</sup> Disponível em [ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2013/estimativa\\_2013\\_dou.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2013/estimativa_2013_dou.pdf). Acesso em: 22 jul 2016.

O *contexto*, segundo o mesmo autor, é todo o material linguístico que está no entorno da palavra, que precede e sucede aquilo que é dito e que é acionado quando o sentido mais corriqueiro não preenche às lacunas da compreensão (FERRAREZI JUNIOR, 2010, p. 116-117).

Porém o contexto não consegue dar conta de todos os aspectos do sentido e, então, temos o *cenário*, que é compreendido pelo autor como todo o conjunto situacional da interlocução. É onde encontram-se os detalhes da cena, que são “lidos” e conjugados pelos falantes para a compreensão da produção linguística em questão (FERRAREZI JUNIOR, 2010, p. 116-117).

Com essas informações referenciais da teoria que embasou este trabalho, cabe informar que as EI colhidas para tal estão divididas em três grandes grupos, quais sejam:

- 1) Dados literários: nas obras *Elói Mendes ontem e hoje: os “causos e casos” que a Mutuca não conta mais* de Francisco Carlos Figueiredo (2015) e em *Vocabulário rural sul-mineiro* de João Alves Pereira Penha (1976);
- 2) Dados orais colhidos em entrevistas formalmente organizadas;
- 3) Dados orais espontâneos colhidos sem contato formal com os falantes, apenas a partir de anotações de campo no cotidiano do pesquisador;

O tratamento meticuloso de todos os dados colhidos foi indispensável, pois, em muitos casos, os dados literários são inventados ou alterados para serem usados como forma de humor.

Os casos de dados orais podem, também, ser bastante imprecisos, porque muitas vezes as falas em entrevistas são corrompidas pelo monitoramento dos falantes. É comum que as pessoas dissimulem suas falas por medo de fugirem às regras, principalmente as pessoas de idade avançada, pois tendem a pensar que sofrerão preconceito ao dizer coisas consideradas não formais.

## 5. Metodologia

A pesquisa foi realizada entre agosto/2015 e agosto/2016, buscando-se pelos escassos registros literários que pudessem contribuir com a busca por EI e na coleta de dados orais de expressões idiomáticas utilizadas pelo povo eloiense.

Esses dados foram obtidos nas falas espontâneas de pessoas que moram em Elói Mendes-MG e também em entrevistas com pessoas mais idosas. Nas entrevistas, percebe-se um amontoado de expressões diversas – talvez pelo pouco conhecimento de uma diversidade de

palavras advindas de populações de baixa escolaridade, as quais costumam preservar mais as falas regionais típicas.

Além das pesquisas orais, foi encontrada um estudo linguístico realizado num bairro rural de Elói Mendes nos anos 1970. João Alves Pereira Penha, doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca, tinha um vasto material de pesquisa sobre o português rural. O autor realizou trabalhos fonéticos e dialetológicos da maneira de falar do português do Brasil e duas de suas obras – *Vocabulário Rural Sul-Mineiro* e *Aspectos da linguagem de São Domingos* – são enfocadas no falar de São Domingos, conhecido bairro rural de Elói Mendes.

O *Vocabulário Rural Sul-Mineiro*, publicado em 1976, contém mais de 600 expressões atribuídas ao povo morador do bairro eloiense São Domingos. Entretanto um único artigo encontrado conta com uma pequena parte dos vocábulos colhidos pelo autor. Nesse vocabulário, segundo Penha (1976, p. 97), “aparecem termos e expressões peculiares à região, mas talvez a maioria seja de uso geral, sendo o seu aproveitamento baseado na grande frequência do seu emprego nessa parte do Sul de Minas”.

Os verbetes foram listados e apresentados a alguns cidadãos eloienses para confirmar a veracidade deles, afinal de contas, como afirma Liska (2011), devemos analisar também a compreensão dos participantes do discurso como fator importante para a produção dos sentidos das palavras, pois essa produção envolve mudanças e perspectivas devido à formação cultural, social e linguística dos enunciadores.

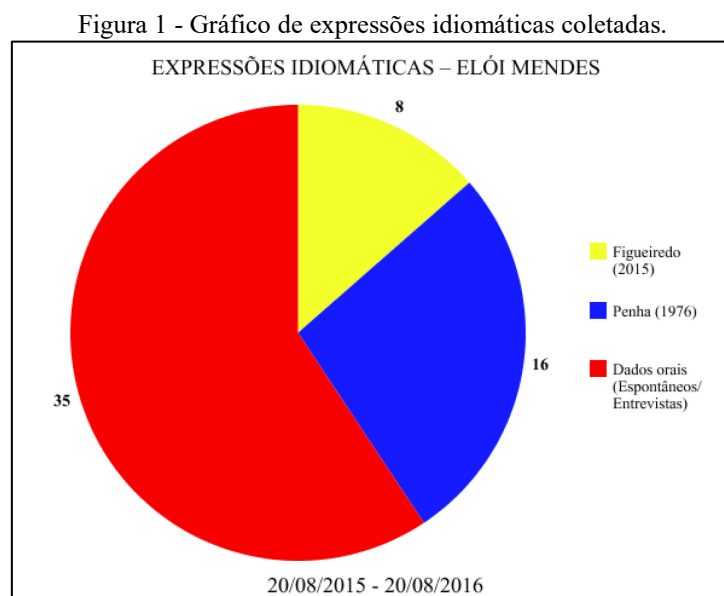
Temos também a obra *Elói Mendes ontem e hoje: os “causos e casos” que a Mutuca não conta mais* de Francisco Carlos de Figueiredo, professor de História e comendador da cidade de Elói Mendes. Trata-se de um apanhado histórico de muita relevância para a população eloiense, pois contém um vasto número de fotografias e informações importantes da cidade.

Dentre as informações do livro, o autor afirma que muito observou o vocabulário dos cidadãos e decidiu listar alguns que parecem mais peculiares. Três páginas de sua obra foram destinadas a algumas expressões, confirmadas por cidadãos de Elói Mendes. A curiosidade do autor em listar expressões ouvidas entre os cidadãos eloienses acontece como assumem Ferrarezi Júnior e Novais (2015), ao dizer que as expressões idiomáticas são o produto de um conjunto de processos bastante produtivos em qualquer comunidade de falantes, estabelecendo traços morfossintáticos muito próprios que passam a atuar como elementos diferenciadores daquela comunidade, ou seja, como marcas identitárias.

Além de todo o apanhado de expressões, as entrevistas e as falas espontâneas das pessoas, houve a necessidade de examinar a possível dicionarização das expressões colhidas. Nessa fase da pesquisa, interessam somente expressões próprias e reconhecidas pelo povo eloiense, sem formalizações ou que sejam comuns a outros públicos.

As expressões foram colhidas no período de um ano, variando entre dados orais espontâneos, entrevistas e revisão da escassa bibliografia disponível. Foram coletadas mais de duzentas expressões. Após certificar as expressões que ainda não foram dicionarizadas, restaram sessenta e oito EI para este estudo, das quais treze serão expostas aqui como amostra de resultados.

Os quadros apresentados são próprios da metodologia da Semântica de Contextos e Cenários, que contém informações precisas e indispensáveis para a compreensão dos dados. Abaixo, apresentamos um gráfico em que se demonstra o quantitativo de expressões colhidas por fonte:



## 6. Resultados

Passemos, portanto, a uma amostra das EI compiladas durante a pesquisa:



Quadro 1 – *Lavar a pôrda*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Lavar a pôrda</i>	Consta na pag. 351 da obra de Figueiredo (2015)	“Desta vez, quem ganhar o bolão vai <i>lavar a pôrda</i> ”.	Concorrentes de uma aposta em dinheiro comentando sobre o valor elevado do prêmio em questão.	Ganhar algo muito bom, um bom prêmio, uma boa quantia em dinheiro, dar-se bem, ser bem-sucedido em algo, alcançar situação de fartura. “Pôrda” é uma égua nova, de boa aparência. Lavar a pôrda equivale à expressão nacional mais conhecida “lavar a égua”.

Essa expressão encontra-se no livro de causos do “Tio Carlin” (FIGUEIREDO, 2015). De acordo com os cidadãos eloienses, alguém que “lava a pôrda” é alguém de muita sorte, que lucra em alguma situação, ganha algum prêmio, leva vantagem, ou simplesmente “dá sorte”, confirmando a definição de Figueiredo (2015, p. 353) para tal expressão. Todas as pessoas que a reconheceram responderam exemplificando com situações como “ganhar na loteria” ou “receber uma boa indenização em dinheiro”, encaminhando o sentido para algo predominantemente financeiro. Foram encontrados registros de sinônimos como “lavar a égua” ou “lavar a jega”.

Quadro 2 – *sorardo*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Sorardo (ser/estar um sorardo)</i>	23 jun 2016: conversa entre amigos.	“Nossa hoje eu to um <i>sorardo</i> porque tá frio demais”.	Funcionário chegando em seu local de trabalho reclamando do clima frio.	Exageradamente agasalhado; com muitas blusas de frio;

Essa expressão é um dado oral espontâneo de junho de 2016, no início do inverno do ano em questão. A falante queixou-se com um colega de trabalho de estar muito *sorardo* por causa do frio. Quando questionada, a informante disse que Sorardo (Sr. Oraldo) foi um senhor bastante conhecido na cidade de Elói Mendes, que sempre estava frente à venda de que era proprietário (próxima à rodoviária da cidade) vestindo casacos de inverno. Por estar sempre exageradamente agasalhado, não importando se estivesse frio ou calor, a expressão se

naturalizou representando alguém que exagera na quantidade de vestimentas inverniais. Desde então, as pessoas são apelidadas de *sorardo*, quando estão excessivamente agasalhadas.

Quadro 3 – *sarandi*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Sarandi</i>	12 jan 2016: conversa entre colegas de trabalho.	“Vou pegar nesse <i>sarandi</i> e dar um jeito jájá”.	Colegas de serviço simulando um desentendimento, em que um ameaça arrumar o cabelo crespo do outro.	Cabelo crespo; cabelo armado;

Essa expressão é um dado oral espontâneo de janeiro de 2016. No trabalho, dois colegas trocam ofensas de brincadeira e, entre elas, a palavra *sarandi* aparece ao referir-se ao cabelo crespo de uma das pessoas em questão. Ao ser questionada, a enunciadora diz que sempre ouviu os pais usarem essa expressão e, então, ela faz parte de seu vocabulário também. Embora sem saber o significado mais corriqueiro da palavra, ela usava com referência ao cabelo crespo. Em entrevista com um idoso, descobre-se que o *sarandi* é uma árvore que possui folhas em formas desalinhadas, proporcionando grande voluptuosidade a copa destas árvores. Realizamos ainda consulta em dois dicionários de língua geral para confrimar a existência do sentido dessa palavra com referência à planta, o *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa* (2005) e o *Dicionário Aulete*, online, da Lexikon Editora Digital:

*sarandi*

Substantivo masculino. Bras.

1. Bot. Arbusto euforbiáceo (*Phyllanthus sellowianus*) que atinge até 2,5m, de folhas oblongo-lineares; flores pequenas, unissexuais, organizadas em longos racemos, e frutos que são cápsulas mínimas e globosas; sarã (FERREIRA, 2010).

**(sa.ran.di)**<sup>5</sup>

sf.

1. Angios. Nome comum de diversas plantas da fam. das euforbiáceas.

2. Angios. Pequena árvore (*Phyllanthus emblica*), nativa da Ásia tropical, cultivada pela madeira e pelos frutos, ricos em minerais e vitamina C.

3. Angios. O fruto dessa árvore.

4. RS Angios. Arbusto grande (*P. sellowianus*), natural do Brasil.

5. Angios. Arbusto (*Sebastiania angustifolia*) natural do Brasil, de folhas lineares e flores em espiga, e cuja madeira é us. como cerca viva ou lenha; salgueiro-bravo.

6. PA Pequena ilha cheia de pedras.

7. S Terra estéril; maninha. [F.: Do tupi.]

<sup>5</sup> Disponível em < <http://www.aulete.com.br/sarandi> >, acesso em 10 abr 2017.

Daí, podemos inferir que a expressão *sarandi* se refere ao volume e a forma desgrenhada da copa, que se assemelha às formas do cabelo crespo. Mesmo com as definições dos dicionários, apresentamos ainda a figura do vegetal para que o leitor possa ter uma melhor compreensão da analogia apresentada, entre o cabelo e a planta.

Figura 3 – Terminalia Australis Cambess, o Sarandi.<sup>6</sup>



Fonte: Disponível em <<http://sites.unicentro.br/wp/manejo florestal/files/2012/06/1-Terminalia-australis-Camb.jpg>>  
Acesso em: 9 ago 2016.

Quadro 4 – *passa na pinguela*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Passa na pinguela</i>	6 jul 2016: conversa entre amigos.	“Amigo, acho que ele <i>passa na pinguela</i> , né? Não é tão ruim assim”.	Amiga questionando o amigo sobre a beleza de seu namorado.	Ser aprovado fisicamente; beleza mínima; dar conta de alguma coisa; ser aceitável em razão de algum critério específico.

Essa expressão foi colhida em um ambiente informal, numa conversa entre dois amigos, quando conversavam sobre a aparência do namorado de um deles. Como não se trata de alguém que segue um padrão de beleza, que tenha traços formosos ou que atraiam imediatamente a alguém, levanta-se a questão: “ele *passa na pinguela*, não *passa*?”, ou seja, se trata de alguém aceitável em relação a esse critério, pois ele não é alguém tão feio assim, é uma pessoa comum, que fica entre o feio e o bonito.

Consultamos as definições de ‘*pinguela*’ nos dois dicionários utilizados neste trabalho:

<sup>6</sup> Disponível em <<http://sites.unicentro.br/wp/manejo florestal/files/2012/06/1-Terminalia-australis-Camb.jpg>>  
Acesso em: 9 ago 2016.

pinguela

Substantivo feminino.

1. Tronco ou prancha que serve de ponte sobre um rio.
2. Pauzinho com que se arma o laço para apanhar aves; pinguelo.
3. Gancho com que se armam ratoeiras (FERREIRA, 2010).

(pin.gue.la) [é]<sup>7</sup>

sf.

1. Ponte tosca sobre um rio, feita de pedaços de pau ou de um só tronco
2. Pauzinho ou gancho us. para armar ratoeiras, armadilhas, arapucas; PINGUELO [F.: Posv. de *pingar*.]

Como podemos observar em algumas das definições encontradas, “pinguela”, na qualidade de uma ponte improvisada, rústica e de construção temerária sobre um riacho ou vale (muitas vezes, apenas um pedaço de pau estendido sobre a área a ser transposta) é um teste de transposição no meio do caminho. Nem todo mundo dá conta de atravessar uma pinguela ou responde às exigências do desafio sem cair. Assim, “passar na pinguela” é atender a algum critério minimamente, é ficar na média, no suficiente, sem a necessidade de surpreender positivamente, ao mesmo tempo sem decepcionar.

Quadro 5 – *bater e valer*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Bater e valer</i>	22 jul 206: conversa entre amigos.	“Isso aí é só <i>bater e valer</i> que já tá pronto”.	Explicação sobre o cozimento de um prato.	Pequeno instante de tempo; pronto em poucos minutos;

Informalmente, numa conversa entre amigos, a respeito de um trabalho que provavelmente é feito rapidamente, um dos interlocutores usou a expressão “bater e valer”, com o sentido de algo rápido, prático e fácil. Essa expressão remete à praticidade de alguma atividade, que será executada rapidamente, por se tratar de algo descomplicado.

Quadro 6 – *cagou na couve*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Cagou na couve</i>	30 mai 2016: conversa entre colegas de trabalho.	“ <i>Tava indo tudo certo, mas ele cagou na couve</i> ”.	Moça contando sobre o primeiro encontro com um rapaz.	Ferrar com tudo arruinar; estragar; “ferrar com tudo” (em ambientes informais)

<sup>7</sup> Disponível em < <http://www.aulete.com.br/pinguela>>, acesso em 10 abr 2017.

Em conversa informal, dois colegas de trabalho conversam sobre o primeiro encontro de um deles. A mulher, casada há 15 anos, contava como fora o primeiro encontro dela com o seu paquera, que veio a ser seu esposo. A interlocutora contava que estava indo tudo muito bem, mas no que se refere ao primeiro beijo do casal, a experiência fzinha sido negativa.

Ela estava gostando do rapaz, mas o beijo não foi bom e, portanto, estragou o que havia de positivo no encontro. Disse que estava indo tudo bem, até que o rapaz "cagou na couve". Infere-se que essa expressão seja depreciativa e nomeia um erro grave, uma falha. Ao acontecer, estraga tudo de positivo que antes havia acontecido.

Quadro 7 – *carne de apá*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Carne de apá</i>	Consta na pág. 110 da obra de Penha (1976).	“O papai não paga hotéis; ele é <i>carne de apá</i> ”.	Descrição feita pela filha sobre as características de seu pai.	Avarento;

Penha (1976) traz a expressão "carne de apá" com sentido de 'avareza'. É a expressão usada para nomear aquele que é apegado ao dinheiro, "pão duro". Descobrimos entre as entrevistas que a EI "carne de apá" refere-se àquele que é uma pessoal enjoada, difícil, complicada. Consultamos a definição de “apá” no Dicionário Aulete<sup>8</sup> e constatamos a seguinte definição:

**apá** <sup>2</sup> s. m. || (Bras., São Paulo) (pop.) Pá (das reses).

Por sua vez, “rês” referencia qualquer quadrúpede usado na alimentação humana. Aproxima-se muito da expressão "carne de pescoço" que, por ser uma carne envolvida entre ossos estreitamente ajustados, é difícil de ser alcançada. "Carne de apá" é usada como adjetivo de avarento, mas estende-se também que são pessoas consideradas complicadas e de difícil convívio.

Quadro 8 – *colocou o bêbado pra vomitar*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Colocou o bêbado pra vomitar</i>	16 dez 2015: conversa informal entre amigos.	“Mas ele não foi esperto uai... <i>Colocou o bêbado pra vomitar...</i> ”	Amigos comentando sobre a surpresa da paternidade de um amigo.	Gozar; Ejacular;

<sup>8</sup> Disponível em <http://www.aulete.com.br/ap%C3%A1>, acesso em 10 abr 2017.

Em conversa informal, amigos comentam sobre a suposta ignorância de um terceiro amigo que viria a ser pai. Durante a conversa, um dos amigos respondeu que existem vários métodos contraceptivos e que, na era da globalização, não há mais justificativas para se engravidar "inesperadamente". Em seguida, o outro colega disse que ele não foi esperto, pois "colocou o bêbado para vomitar".

Essa expressão se refere ao ato de ejacular. "Colocar o bêbado para vomitar" remete metaforicamente ao gozo, que finaliza o ato sexual.

Quadro 9 – *cortei um doce*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Cortei um doce</i>	17 jun 2016: conversa entre colegas de trabalho.	"Diz ela que <i>cortou um doce</i> pra fazer a tarefa de ontem".	Professora falando sobre a dificuldade da aluna.	Passar por dificuldade; pelear;

Em dia de trabalho, o corpo docente de uma escola reuniu-se no intervalo e, como de costume, compartilharam as experiências de sala de aula. Uma das professoras comentava que o aluno mais agitado da sala era, também, um dos mais inteligentes e sempre terminava as lições antes do restante da turma. A professora lhe deu uma atividade de nível mais avançado e o aluno, por sua vez, não conseguiu terminar em sala de aula.

A mãe do menino, no outro dia, disse que o garoto teve muita dificuldade para executá-la, mas tentou até conseguir. A professora usou a expressão "cortar um doce" para se referir a essa dificuldade do aluno. "Cortar um doce" significa ter muita dificuldade, passar por uma situação complicada, que exija muita dedicação.

Quadro 10 – *égua atrás do toco*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Égua atrás do toco</i>	3 jun 2016: conversa entre colegas de trabalho.	"Hoje essa daí acordou com a <i>égua atrás do toco</i> ".	Funcionários comentando sobre as atitudes de uma colega.	Nervoso; irritado;

Logo na portaria do trabalho, dois colegas conversam sobre a fisionomia negativa de uma terceira colega no referido dia. Ela estava aparentemente estressada e irritada por algum motivo e, por isso, um dos interlocutores disse que ela havia acordado "com a égua atrás do

toco". Essa expressão confirma-se pela própria definição do falante, que disse que isso significava “estar nervoso, estressado, irritado”.

Quadro 11 – *muntô no porco*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Muntô no porco</i>	Consta na pág. 351 da obra de Figueiredo (2015)	“Eu avisei antes e mesmo assim ela <i>muntô no porco</i> ”.	Um rapaz falando com outro sobre a filha que foi traída pelo noivo.	Se deu mal, levou a pior, vacilou...

Figueiredo (2015) assume que a expressão "muntar no porco" equivale a "pisar na jaca". O 'montar' sofre interferência da oralidade e do falar caipira, e a referência ao porco confirma a hipótese de que essa expressão provavelmente tem origem rural. Aquele que "munta" no porco é aquele que se dá mal. Ao conversar com entrevistados, a hipótese mais comum é a de que a reação do porco ao receber alguém montado em suas costas faz com que o montador caia ao chão. Daí, imagina-se que a expressão "Muntar no porco" é certeza de se dar mal.

Quadro 12 – *tregar na arma*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Tregar na arma</i>	14 dez 2015: conversa entre colegas.	“Diz que o presidente da câmara <i>trepou na arma</i> na última reunião, né?”.	Professores comentando sobre a última reunião da câmara de vereadores.	Ficar estressado, irritado; Perder as estribeiras;

Em rápida conversa sobre a política do município de Elói Mendes, duas colegas falavam sobre a última reunião da câmara de vereadores do município. No episódio, houve discussões acirradas e percebeu-se que o presidente da câmara se encontrara visivelmente alterado, gesticulando agressivamente e gritando. Enquanto comentavam, uma das enunciatóricas disse que o vereador havia “trepado na arma”. A expressão “tregar na arma” significa se exaltar, se irritar. Aquele que “trega na arma” é o que se encontra estressado, irritado.

Quadro 13 – *vêia debaixo da cama*.

DADO	DATA/LOCAL	CONTEXTO	CENÁRIO	SENTIDO
<i>Vêia debaixo da cama</i>	2 dez 2015: durante o horário de lanche de professores.	“... ela não concordou com o que eu disse! Ô <i>vêia debaixo da cama!</i> ”.	Amigas comentando sobre a conversa entre as avós de um menino.	Velha chata, rabugenta, insuportável...



A situação se deu quando a avó de uma criança tinha procurado uma professora para saber sobre um acontecido na escola. Em suma, a professora esclareceu os fatos e justificou sua reação, mas a senhora insistiu que a atitude dela fora equivocada. Diante disso, a professora exclamava que a avó da criança não havia concordado e se referia a ela como “velha debaixo da cama”, como um sinônimo de velha rabugenta, teimosa e insuportável.

Pretendemos confirmar que os dados registrados dessa maneira, nos moldes da SCC, permitiram uma compreensão mais completa de como e por que seus sentidos foram atribuídos da forma que foram. Além disso, permitiram a comparação da atribuição de sentidos nos respectivos âmbitos discursivos, ou seja, a identificação de padrões de atribuição de sentidos na relação [sinal < > contexto < > cenário]. Defendemos que o campo da SCC extrapola os limites da produção linguística e investiga como a dimensão cultural, extralinguística, interfere na construção e associação de sentidos, e esse foi o principal motivo para a escolha dessa teoria para a análise dos dados.

## 7. Considerações finais

Investigar as características da fala de pessoas com idades, vidas e experiências diferentes, remete-nos à diversidade cultural que cada comunidade possui (RIBEIRO, 2010, p. 35). Procurar por expressões idiomáticas é esclarecedor nesse sentido, pois a linguagem é completamente atravessada pela cultura, assim como a cultura é preservada principalmente através da linguagem [oral ou escrita].

Ribeiro (2010) discorre sobre o léxico regional, que é um recurso social para expressar aquilo que seus falantes necessitam. A autora diz ainda que o vocabulário regional sofre de manutenções, variações, renovações e expansões lexicais a partir das necessidades linguísticas do povo, que conserva alguns vocábulos, cria outros, recria expressões e incorpora palavras, o que reforça a ideia de dinamismo no processo de comunicação.

Com este trabalho, esperamos mostrar que o estudo das EI da cidade de Elói Mendes é uma maneira de manter viva e registrada parte da afortunada herança sociocultural do município, o que só faz comprovar a mutabilidade do léxico por causa da cultura – mutabilidade esta que é percebida na interação social, que se utiliza de um conjunto de palavras e expressões comuns a uma determinada comunidade linguística.

## Referências Bibliográficas

BOLLELA, M. F. de F. P. Resenha da obra 'Português rural de Minas numa visão tridimensional'. **Anais do II EDIP**, Araraquara, v. 1, p 47-53, 2011.

CORDEIRO, M. J. Língua e cultura no Vale do Jequitinhonha: o léxico rural na região de Minas Novas. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: [http://filologia.org.br/xv\\_cnlftomo\\_2/165.pdf](http://filologia.org.br/xv_cnlftomo_2/165.pdf). Acesso em 25 jul 2016.

CUNHA, A. L. da; FERRAZ, A. P. Expressões idiomáticas na sala de aula de língua materna: o tratamento dessas unidades lexicais no livro didático. In: ALVES, I. M.; JESUS, A. M. R. de; OLIVEIRA, L. P. de; PEREIRA, E. S. (Orgs.). **Os estudos lexicais em diferentes perspectivas. V. II**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010.

FERRAREZI JUNIOR, C. **Introdução à Semântica de Contextos e Cenários**: de la langue à la vie. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 5.ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FIGUEIREDO, F. C. de. **Elói Mendes ontem e hoje**: os “causos e casos” que a Mutuca não conta mais. 2ª ed. Elói Mendes, 2015.

LISKA, G. J. R. Os sentidos lexicais de composições e expressões fixas no humor e na propaganda. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, nº 5, t. 3. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

NOGUEIRA, L. C. R. **A presença de expressões idiomáticas (EIs) na sala de aula de E/LE para brasileiros**. 2008, 249 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

FERRAREZI JUNIOR, C.; NOVAIS, S. L. Ó. Estudo do falar de Paraguaçu (MG) e Região: expressões idiomáticas. (**Entre Parênteses**), v. 1, p. 66-86, 2015.

PENHA, J. A. P. **Vocabulário rural sul-mineiro**. Franca, p. 90-118. 1976.

\_\_\_\_\_. Aspectos da linguagem de São Domingos. **Alfa – Revista de Linguística**, p. 81-118. 1975.

RIBEIRO, G. A. **O vocabulário rural de Passos/Minas Gerais**: um estudo linguístico nos Sertões do Jacuhy. 2010, 256f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-8TBNKY>. Acesso em: 25 jul 2016.

TAGNIN, S. E. O. **Expressões idiomáticas e convencionais**. São Paulo: Ática, 1989.

Artigo recebido em: 13.01.2017

Artigo aprovado em: 03.06.2017

## A importância do pensamento de Saussure e da teoria de Chomsky para a Linguística Moderna

### The importance of Saussure's thoughts and Chomsky's theory for Modern Linguistics

Míriam Silveira Parreira \*

---

**RESUMO:** O presente artigo refletirá sobre a importância do pensamento saussuriano e da teoria linguística de Chomsky, a partir de abordagem bibliográfica de suas propostas acerca da linguagem. Tomar-se-ão como objetos de análise: a) os pontos fundamentais das ideias de Saussure, apresentadas no *Curso de Linguística Geral* (2006 [1916]), por seus discípulos; b) as delimitações de Chomsky sobre a linguagem, que foram alteradas com o passar do tempo e resultaram em estudos que contribuem para a compreensão da organização sintática das línguas. A revisitação desenvolvida neste trabalho tem como objetivo fazer uma explanação teórica da diferença fundamental entre o pensamento de Saussure e a teoria chomskyana para demonstrar como ambos os pesquisadores abordaram a linguagem; além disso, rememorar a importância das propostas de Chomsky para o desenvolvimento dos estudos linguísticos modernos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística. Estruturalismo. Gerativismo.

---

**ABSTRACT:** This article discusses the importance of Saussure's thoughts and Chomsky's linguistic theory, as from a bibliographical approach of their proposals concerning language. The objects of analysis are: a) the fundamental points in the ideas of Saussure, presented in the book "*Curso de Linguística Geral*" [Course in General Linguistics] (2006 [1916]), by his students; b) Chomsky's delimitations concerning language, which have been altered with the passing of time and have resulted in studies that contribute to the understanding of the syntactic organization of languages. The revisiting carried out in this project, aims at giving a theoretical explanation of the fundamental difference between Saussure's thoughts and Chomsky's theory, in order to demonstrate how both researchers approached language; apart from this, we would like to recall the importance of Chomsky's proposals for the development of modern linguistic studies.

**KEYWORDS:** Linguistics. Structuralism. Generativism.

---

## 1. Introdução

Este artigo busca refletir sobre a importância do pensamento saussuriano e da teoria linguística de Chomsky, a partir de abordagem bibliográfica de suas propostas acerca da linguagem. A revisitação desenvolvida neste trabalho tem como objetivo fazer uma explanação teórica da diferença fundamental entre o pensamento de Saussure e a teoria chomskyana para

---

\* Doutora em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Atua como professora de Redação na cidade de Uberaba.

demonstrar como ambos os pesquisadores abordaram a linguagem; além disso, rememorar a importância das propostas de Chomsky para o desenvolvimento dos estudos linguísticos modernos.

Para a reflexão proposta, serão tomados como objeto de análise os pontos fundamentais das ideias de Saussure, organizadas no *Curso de Linguística Geral* (2006 [1916]), por seus discípulos Charles Bally e Albert Sechehaye; também serão rememoradas as delimitações de Chomsky sobre a língua, que foram alteradas com o passar do tempo e resultaram em estudos que contribuem para a compreensão da organização sintática das línguas. Em sua obra *Syntactic Structures* (1957), e em outras pesquisas, Chomsky (1957) chamou a atenção para as propriedades da sentença que os falantes e os ouvintes conhecem por intuição. Segundo o pesquisador, os seres humanos possuem regras que permitem a eles distinguir as frases gramaticais das frases agramaticais e perceber as relações que existem entre as palavras e entre as sentenças. Seu objetivo explícito de estudar a sintaxe e a convicção de que vários domínios da mente (tal como a linguagem) operam em termos de regras ou princípios é o principal desafio à ciência cognitiva contemporânea. Para Chomsky (1957), era preciso entender que tipo de sistema é a linguagem e expor as conclusões em termos de um sistema formal. Assim, seriam postuladas regras que pudessem explicar a produção de qualquer sentença gramatical, sem gerar sentenças agramaticais. Tendo isso em vista, ele passou a examinar a sintaxe da língua sem levar em conta outros aspectos e a estudar os aspectos linguísticos independentemente da ciência cognitiva. Os pressupostos adotados contribuíram para o desenvolvimento da ciência Linguística.

## 2. Pressupostos teóricos

O interesse por estudar os fatos da linguagem é muito antigo. Inicia-se pela tradição hindu e passa pelas escolas grega e romana, passeando pela Idade Média, pelo Renascimento até chegar ao século XIX (Lyons, 1979). Entretanto, antes do *Curso de Linguística Geral* (2006 [1916]), os estudos dos fenômenos linguísticos, embora tenham sido importantes, tiveram motivações externas à própria língua, pois acreditava-se, naquele momento, que a língua pertencia ao passado, isto é, a descrição era histórica, diacrônica e os registros escritos eram considerados o ponto alto para o estudo do idioma. No século XIX, os estudos comparativos, a partir da descoberta do sânscrito e de suas semelhanças com outras línguas, ganha uma nova

especificidade. Assim, a partir de Ferdinand de Saussure, o objeto de estudo de linguistas e de estudiosos da linguagem passa a ser a língua por si mesma.

Nesse cenário, a partir de estudos histórico-comparativos realizados no século XIX, Saussure, em três cursos ministrados em Genebra entre 1907 e 1911, explicita suas ideias sobre língua e linguagem. Em 1913, após sua morte aos 55 anos de idade, dois de seus alunos reúnem anotações feitas durante as aulas e as publicam no livro *Cours de Linguistique Générale*, em 1916, obra que instigou um amplo desenvolvimento de estudos dos fatos da linguagem. Tais estudos passam a ter concepção científica porque, além de descreverem os fatos linguísticos, buscam uma explicação para sua ocorrência.

Portanto, a importância de Saussure deve-se ao fato de ter definido um objeto de estudos para a Linguística e suas ideias terem acarretado mudanças. No *Curso de Linguística Geral* (2006 [1916]), ao tratar da definição de um objeto de estudos, pode-se ler o seguinte:

Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras (SAUSSURE, 2006, p. 15).

À Linguística que trabalha com mudanças, o mestre genebrino chamou de linguística diacrônica. Segundo Saussure, a língua é um sistema em que um elemento se define pela relação com outros elementos. Isto é, um determinado estado de uma língua, denominado sincrônico, é visto como um sistema de relações, sem preocupação com mudanças históricas.

Depois de Saussure, linguistas começaram a estudar o signo linguístico, especialmente no nível da palavra. Na Europa, foram desenvolvidos estudos na área da fonologia e da morfologia das línguas eslavas, como o russo, o polonês. Enquanto isso, nos Estados Unidos, linguistas e também antropólogos passaram a fazer descrições completas da fonologia e da morfologia das línguas dos índios americanos. Entretanto, até o final da 1ª metade do século XX, os estudos das línguas, de um modo geral, praticamente limitavam-se ao nível da palavra. Isto é, quase todos os linguistas da época não demonstravam interesse por estudar a estrutura da sentença, ou seja, a sintaxe.

Em 1957, Noam Chomsky inicia uma mudança. Ele propõe um estudo da sintaxe das línguas naturais e também que a língua seja entendida como um objeto mental. Desse modo, diferente da proposta de Saussure, que vê a língua como um objeto social, Chomsky afirma que a língua humana é um sistema de princípios radicados na mente humana. Noam Chomsky

postula como objeto de estudo a descrição e a explicação do conhecimento linguístico adquirido. Na atualidade, pesquisadores como Negrão, Scher & Viotti (2014) desenvolvem trabalhos que tratam desse conhecimento como sendo desenvolvido no ser humano, independente de instrução dos pais ou da escola. Isso demonstra que a proposta gerativista funcionou como uma rejeição ao modelo behaviorista de descrição da língua, dominante na linguística na primeira metade do século XX e até hoje fundamenta pesquisas acerca da linguagem.

Em 1957, portanto, inicia-se uma mudança no panorama linguístico da época, marcada pelo estudo sistemático da sintaxe das línguas naturais e pela visão da língua como objeto mental. Essa nova proposta afasta-se do que havia sido elaborado por Saussure, que entendia a língua como um objeto social. No entanto, aproxima-se dele porque seu interesse é a *langue* e não a *parole*.

Chomsky (1957) trata a língua como um sistema de princípios da mente humana que tem um módulo linguístico responsável por formar e interpretar expressões linguísticas. Esse módulo e os princípios que o formam são inatos. Eles são universais tendo em vista que a criança, independentemente de sua nacionalidade, já nasce com os mesmos princípios linguísticos de seus pais, que são o estágio inicial de aquisição da língua. Tanto ele quanto seus seguidores têm interesse pelo estudo do conhecimento linguístico que o ser humano tem de sua língua materna e não pela língua em uso.

Um dos objetivos da teoria gerativa é investigar o conhecimento do falante nativo que apresenta uma natureza diferente, o que origina a dicotomia entre competência e *performance*. Na obra *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, publicada em 1965, Chomsky define como competência o conhecimento que o falante-ouvinte possui da estrutura da língua e desempenho como o uso concreto que ele faz da língua, mas o considera uma realização imperfeita oriunda de fatores físicos e psicológicos. Sua definição demonstra que Chomsky (1965) reconhece a competência pragmática do falante-ouvinte, entretanto, opta por desenvolver, em sua teoria, sistemas de regras destinados a explicar as possibilidades estruturais da língua. O princípio dessa gramática internalizada foi adotado e desenvolvido por várias áreas que pesquisam a linguagem.

Para Chomsky (1965), o estado inicial da faculdade da linguagem de todas as crianças é uniforme e se constitui de princípios linguísticos determinados biologicamente, que podem ser rígidos e invariáveis ou abertos. Os princípios denominados abertos são chamados de parâmetros, definidos pela língua a que a criança é exposta em um determinado ambiente

linguístico. Cabe ao linguista descrever a competência do falante, que, de acordo com o ponto de vista apresentado, é capaz de produzir infinitas frases em sua língua. O modelo distribucional e o modelo de constituintes imediatos da linguística estruturalista não eram aptos a descrever frases ainda não realizadas. Nesse sentido, a teoria chomskyana possibilita descrever o que é conhecido e que seja também capaz de explicar e de compreender a capacidade que o sujeito falante tem de produzir frases inéditas. Chomsky (1965) propõe uma abordagem de estudos dos fundamentos biológicos da linguagem.

Saussure e Chomsky são nomes de base dos dois movimentos que serviram de referência aos estudos linguísticos modernos: o estruturalismo e o gerativismo, movimentos fundadores de discussões. Tendo em vista as contribuições do mestre genebrino, Saussure, e do linguista nascido na Filadélfia, Chomsky, o objetivo, neste trabalho, é tornar evidente a importância de revisitar a obra de dois teóricos que definiram as bases do Estruturalismo e do Gerativismo, a partir de abordagem historiográfica de seus trabalhos acerca da linguagem.

Antes disso, faz-se necessário, em termos gerais, rememorar momentos importantes dos estudos da linguagem que antecederam as ideias de Saussure e de Chomsky.

Os estudos filosóficos dos fatos da língua tiveram início no início do século V a.C., no início, com os gregos e os hindus. Os romanos adotaram tanto o referencial artístico, cultural e intelectual dos gregos, como também a gramática, por contemplar o latim literário de Cícero e Virgílio, não há correspondência entre a língua ensinada e a falada pelo povo. O enfoque elitista da cultura greco-romana, segundo Câmara Júnior (1975), em relação ao estudo da língua existe até hoje, contribuindo para o desempenho lamentável de alunos do ensino fundamental e médio ao lidar com a escrita nas escolas. Várias correntes linguísticas foram surgindo, como por exemplo, a Filologia, de August Wolf, a partir de 1777, e também a Gramática Comparada, de Franz Bopp, a partir do sistema de conjugação do sânscrito, em 1816.

No século XX, a elaboração dos estudos sincrônicos, inaugurados por Saussure, representa uma das etapas do desenvolvimento dos estudos linguísticos desde a Grécia antiga. Frente a uma linguística fundamentalmente histórica, aos poucos, uma nova geração foi ocupando o espaço acadêmico. A partir das concepções publicadas por seus discípulos, a linguística ganhou sustentação empírica por evidenciar condições para a construção de uma ciência sincrônica da linguagem.

Nas décadas seguintes ao trabalho de Saussure, Chomsky vem internalizar o conceito de linguagem e mostrar que o ser humano é capaz de compreender e produzir linguagem verbal



porque tem uma capacidade inata. Essa capacidade inata de linguagem do ser humano passa a ser, então, objeto de estudo da linguística.

Na verdade, as duas correntes teóricas que deram início à Linguística contemporânea enfatizam o aspecto formal da língua e as regras que a fundamentam, deixando de fora as relações existentes entre a linguagem e o mundo. Ao fazerem oposição entre o social e o geral (o sistema linguístico) ao individual e particular (os atos de fala), tanto o Estruturalismo quanto o Gerativismo pressupõem um sujeito sem os seus desejos e emoções, um indivíduo alienado das concepções de homem e de sociedade. Lyons (1987) define tais pressupostos como ficção de homogeneidade. Nesse sentido, o sistema linguístico é resguardado de qualquer interferência psíquica e diacrônica, por não se deixar contaminar pela situação em que a linguagem acontece.

O Estruturalismo saussuriano não considera a fala como importante e adota como objeto de estudo a língua por ela mesma, pois a intenção era descrever os diversos sistemas linguísticos. Na prática, isso ocorre até hoje, tendo em vista que estudiosos da língua desenvolvem suas pesquisas a partir das ideias dele. Saussure, embora não tenha se autodenominado um estruturalista traz a ideia que define o estruturalismo, segundo Lyons (1987): o estruturalismo não é aquilo com unidades em si, mas as relações entre as unidades em si.

Já o Gerativismo, segundo Lyons (1987), tem compromisso com a utilidade e a viabilidade de descrição das línguas humanas por meio das gramáticas gerativas. A influência do Gerativismo chomskiano sobre a teoria linguística moderna foi tão profunda e difusa que mesmo quem a rejeita, tende a fazê-lo nos termos que Chomsky tornou acessíveis, ou seja, tendo em vista que a gramática contém regras geradoras de todas as frases gramaticais possíveis de uma língua.

## 2.1. O pensamento de Saussure

As ideias de Ferdinand Saussure (1857-1913), arrojadas para a época, foram sistematizadas em livro no ano de 1916, por dois de seus alunos, Charles Bally e Albert Sechehaye, a partir de anotações de cursos ministrados pelo linguista suíço, na Universidade de Genebra, nos anos de 1907 a 1911. Em 1907, ministrou para seis alunos um curso de Linguística Geral. Só no ano seguinte, 1908, é que preparou um segundo curso, também para um número pequeno de alunos. No ano de 1910, em um terceiro curso foi assistido por oito alunos.

Saussure (2006), considerado o pai da Linguística Moderna, ao eleger como objeto de estudo a língua enquanto sistema, estabeleceu uma das dicotomias que demarcam a linguística em:

Sincrônica (...) relações lógicas e psicológicas que unem os termos coexistentes e que formam um sistema, tais como são percebidos pela consciência coletiva.

Diacrônica (...) relações que unem termos sucessivos não percebidos por uma mesma consciência coletiva e se substituem uns aos outros sem formar sistema entre si (SAUSSURE, 2006, p. 116).

A sincronia, por possuir caráter estático, estabelece uma relação entre termos simultâneos. A diacronia, por seu caráter dinâmico, acidental, promove a substituição de um elemento por outro, no curso do tempo. Saussure (2006) prioriza a abordagem sincrônica, descritiva, em detrimento da abordagem diacrônica, histórica. Além disso, conceitua a língua como um sistema de valores e estabelece a dicotomia entre língua (*langue*) e fala (*parole*).

Nesse enfoque, considera-se passível de estudos somente a língua, enquanto instituição social e sistema abstrato. Ela se constitui como objeto da ciência linguística. Contrariamente à língua, a fala é considerada circunstancial, variável, acidental, por estar condicionada à liberdade do falante para criar as combinações individuais. Portanto, para Saussure, o conceito de fala (*parole*) está ligado à concepção do indivíduo.

Mesmo sendo a língua (*langue*) premissa para a existência da fala (*parole*), portanto interdependentes, esses dois elementos se diferem. No *Curso de Linguística Geral* (2006 [1916]) pode ser lido que a fala é um ato individual de vontade e inteligência (...) (p. 22), enquanto a língua é

(...) um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro (...) (SAUSSURE, 2006, p. 21).

Para Saussure (2006), a Linguística é parte da Semiologia (ciência que se ocupa dos signos). Calcado no princípio de que a língua é um sistema de signos formado pelo conceito (significado) mais a imagem acústica (significante), defende que a língua seja arbitrária porque é imotivada. Aborda também o fato de as línguas não imporem nomes aleatórios a conceitos

independentes por representarem, cada uma delas, uma forma de organização do mundo, produzindo significados que podem diferir, substancialmente, de uma cultura para outra.

Outro princípio formulado pelo pesquisador é a linearidade do significante, considerado importante porque trata da emissão sucessiva das unidades que constituem um enunciado linguístico. Tais unidades são denominadas sucessivas porque os fonemas atualizam-se na fala, linearmente, fato visível na escrita, enquanto a sucessão temporal é substituída pelos signos gráficos que se encontram dispostos em cadeia espacial.

Saussure (2006) aponta, ainda, a imutabilidade do signo linguístico. Nesse sentido, a criança, ao nascer, recebe a língua da comunidade a que pertence como legado. Como a língua é produto de fatores históricos, o tempo se encarrega de alterar os signos linguísticos. Assim, tanto a imutabilidade quanto a mutabilidade do signo são pertinentes.

Para Saussure (2006), a língua é forma ou sistema de valores interdependentes, constituída de elementos que se combinam e produzem uma forma e não uma substância, já que suas unidades podem ser definidas pelas relações de identidade e de oposição que se sustentam mutuamente. Para ele, o valor é resultante de relações de identidade ou de oposição. Por um lado, relações que se combinam na cadeia da fala, formando sequências ou relações sintagmáticas. Por outro, fora do discurso, palavras que se combinam na memória, engendrando grupos que possuem ligações alternativas e distintas, para constituir as correlações associativas. De modo que as relações sintagmáticas vão ocorrer “*in praesentia*” enquanto as associativas “*in absentia*”, por uma atividade mnemônica.

Outro princípio formulado pelo pesquisador é a linearidade do significante, considerado importante porque trata da emissão sucessiva das unidades que constituem um enunciado linguístico. Tais unidades são denominadas sucessivas porque os fonemas atualizam-se na fala, linearmente, fato visível, em parte, na escrita alfabética ocidental, enquanto a sucessão temporal é substituída pelos signos gráficos que se encontram dispostos em cadeia espacial.

Saussure aponta também a imutabilidade do signo linguístico. A criança, ao nascer, recebe a língua da comunidade a que pertence como legado. Como a língua é produto de fatores históricos, o tempo se encarrega de alterar os signos linguísticos. Assim, tanto a imutabilidade quanto a mutabilidade do signo são pertinentes.

O linguista assevera que a língua é forma ou sistema de valores interdependentes, constituída de elementos que se combinam e produzem uma forma e não uma substância, já que suas unidades podem ser definidas pelas relações de identidade e de oposição que se sustentam

mutuamente. Para ele, o valor é resultante de relações de identidade ou de oposição. Por um lado, relações que se combinam na cadeia da fala, formando sequências ou relações sintagmáticas. Por outro, fora do discurso, palavras que se combinam na memória, engendrando grupos que possuem ligações alternativas e distintas, para constituir as correlações associativas. De modo que as relações sintagmáticas vão ocorrer “*in praesentia*” enquanto as associativas “*in absentia*”, por uma atividade mnemônica.

No *Curso de Linguística Geral* (2006 [1916]), há relações de oposição, como as dualidades língua/fala, significado/significante, sincronia/diacronia, identidade/oposição, eixos sintagmático e paradigmático. Cada um desses termos só possui valor porque se opõe ao outro. Todavia, mesmo que considere haver apenas diferenças, o autor postula a positividade do signo em sua totalidade.

Saussure (2006) privilegia o caráter formal e estrutural do fenômeno linguístico, mas reconhece a importância de considerações etnológicas, históricas e políticas. Assim, ele institucionaliza a distinção entre uma linguística interna oposta a uma linguística externa. Essa dicotomia é que vai dividir o campo dos estudos linguísticos contemporâneos. Nele, orientações formais se opõem a orientações contextuais que se encontram fragmentadas em disciplinas inter-relacionadas: Etnolinguística, Psicolinguística, Sociolinguística e outras mais.

Cabe salientar que, embora Saussure não tivesse nunca considerado ser um estruturalista, ou melhor, de seus discípulos nunca o terem chamado de estruturalista, Lyons (1987) diz que o que define o estruturalismo não são as unidades em si, mas as relações existentes entre elas. Isso porque para Saussure o signo existe nas relações que estabelece com os outros signos e são essas relações que definem o Estruturalismo.

Por exemplo, no estruturalismo norte-americano o que era filosófico apresenta-se concreto em Bloomfield. Os estudos mantêm as ideias desenvolvidas por Saussure (2006) de sistema, de organização, mas trata também de aspectos que não foram pesquisados pelo estruturalismo europeu. Bloomfield volta-se para aspectos relacionados à aquisição da linguagem, trata também da organização da gramática e de aspectos fonológicos. Inclusive, as críticas contundentes ao Estruturalismo devem-se às concepções de Bloomfield. No momento em que trouxe a ideia de sistema, por estar focado no estudo das línguas indígenas norte-americanas, juntou-as ao Behaviorismo de Skinner quanto ao comportamento na aquisição da linguagem.

Diferentemente do entendimento que os neogramáticos apresentaram, ou seja, da focalização na diacronia ao estudar a linguagem humana, Saussure (2006) privilegia a sincronia ao descrever o sistema. Sua ideia é avaliar o sistema no momento como uma estrutura que vai cruzando, relacionando as oposições. Assim, todo o sistema é descrito a partir das oposições, evidenciando com clareza que o signo linguístico é sempre oposto ao outro. Sua proposta inovadora será desenvolvida por pesquisadores da língua que mantêm as ideias de sistema, de organização trazidas por ele.

Para Silveira (2009), pesquisadora dos manuscritos de Saussure, a elaboração de Saussure (2006) contribui para a definição do objeto da linguística e para o funcionamento concreto e sistêmico da língua de um modo que não havia sido apresentado antes. Em outras palavras, afirma-se que o *Curso de Linguística Geral* (2006 [1916]) permite a articulação de uma nova maneira de abordar a natureza da língua no início do século XX, principalmente a partir das reflexões do mestre genebrino sobre sincronia linguística, diacronia, valor linguístico. Isso porque Saussure (2006) dá um passo decisivo no que se refere aos estudos relacionados à natureza da linguagem, diferentemente do que havia sido elaborado por estudiosos que o antecederam, ao definir a língua a partir de relações apoiadas na negatividade de cada unidade linguística.

Ao estudar as concepções trazidas paralelamente (em outras regiões) ou depois de Saussure (2006), pode-se perceber que trazem as ideias sistêmicas saussurianas, isto é, partem delas para ampliar os estudos acerca da linguagem. Portanto, é fato que o pensamento de Saussure, historicamente, possibilitou a formulação de novas análises da língua e avanços nos estudos linguísticos modernos.

Foi apresentada até aqui uma visão das dicotomias do construto saussuriano que conferem à língua um caráter abstrato, monolítico e idealista, proposições que muitos estudiosos da língua tomam como referência e usam de diferentes maneiras em suas abordagens.

## 2.2. Noam Chomsky e o mentalismo

Os estudos linguísticos publicados por Chomsky em *Syntactic structures* (1957) revolucionaram a ciência da linguagem, pois encontravam-se associados à mente em termos psicológicos.

Os primeiros postulados de Chomsky possuem uma fundamentação baseada em uma teoria da estrutura sintática. Essa teoria precisa compreender um componente gerador da estrutura profunda e também um componente transformacional que seja responsável pela produção da estrutura de superfície, com a finalidade de demonstrar que nem todos os aspectos semânticos podem ser explicitados pela forma do símbolo linguístico.

Para o linguista, a mente funciona como um sistema computacional. Em outras palavras, ele dá ênfase à criatividade do sujeito e demonstra que a linguagem desencadeia o processo de criação do conhecimento. A capacidade inata que ele defende em 1957 atesta que mesmo uma criança desfavorecida socialmente aprende bem a linguagem, segundo padrões universais. Desse modo, ele enfatiza a importância do sujeito e da mente no processo de aquisição da língua.

Ao defender a polarização competência/desempenho, Chomsky (1965) continua adotando a dicotomia *langue/parole*, mas não valoriza o componente semântico e sim os aspectos sintáticos e gramaticais da língua. Logo, o objetivismo que Saussure e Chomsky contemplam diverge em alguns pontos. Chomsky (1965) afirma que a linguagem independe de estímulo, a criatividade é peculiarmente humana e é regida por regras, pois os enunciados que produzimos têm uma estrutura. Isso leva ao mentalismo. Para Chomsky (1965):

os estudos mentalistas serão, em definitivo, os de maior valor para a investigação dos mecanismos neuro-fisiológicos, visto que apenas esses estudos se preocupam em determinar abstratamente as propriedades que tais mecanismos devem possuir e as funções que devem assegurar. (CHOMSKY, 1965, p. 292)

Assim, tem-se que o gerativismo enfatiza os estudos mentalistas. O objetivo é desenvolver a competência linguística do falante-ouvinte e também a construção de estruturas frasais que se encontrem sintaticamente bem formadas. Por esse motivo, busca-se a formação de tendências contrárias, como por exemplo, a Semântica Gerativa e a Gramática de Casos e, a partir disso, o gerativismo passa a ser refutado por outras áreas, como a da Linguística Textual e da Análise do Discurso.

Desse modo, a Gramática Gerativa ou Transformacional contribuiu para que houvesse uma mudança de foco teórico e metodológico da linguística do século XX. Sua proposta teórica estabelece a distinção entre competência e desempenho. A competência linguística é o conhecimento linguístico ilimitado que os falantes de sua língua têm, motivo que os torna

capazes de criar, reconhecer enunciados e identificar erros de desempenho. Segundo Chomsky (1965), a análise linguística deve descrever as regras que governam a estrutura da competência.

Chomsky (1965), nesse aspecto, distancia-se do estruturalismo linguístico ao afirmar que as análises sintáticas da frase deveriam levar em conta os níveis da estrutura superficial e da estrutura profunda. A diferença de que ele trata relaciona-se ao fato de que, no nível de superfície, há enunciados idênticos que, no nível de estrutura profunda, apresentam outro significado. Então, para solucionar os problemas semânticos de interpretação dos enunciados, objetivando considerar também o significado, os gerativistas consideram também a estrutura profunda, ou subjacente, do enunciado. É por esse motivo que Chomsky (1965) distingue - assim como Saussure (2006) diferenciou língua de fala - a competência e a aplicação das regras, ou melhor, o desempenho. Sua proposta é a descrição da diferença entre o conhecimento da língua e o uso efetivo que o ser humano faz dela em situações concretas de fala.

Na visão de Chomsky (1965), a criança já nasce geneticamente imbuída de uma gramática onde podem ser encontradas todas as regras possíveis de todas as línguas, isto é, em sua visão inatista, o bebê já nasce possuindo uma Gramática Universal em sua mente. Para o pesquisador, a criança transforma a Gramática Universal ao realizar operações mentais que selecionam o conjunto de regras a serem empregadas na aquisição da linguagem e excluir todas as outras.

Na concepção do linguista, a teoria linguística tem como objeto

um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais e características). (CHOMSKY, 1965, p. 83).

Ao publicar *Aspects of the theory of syntax* (1965), Chomsky configura um novo modelo para sua gramática: a teoria-padrão. Nela, a forma da gramática apresenta-se organizada em três componentes: o sintático, o semântico e o fonológico. A teoria, principalmente pelo grau de abstração das estruturas linguísticas subjacentes, passa a receber críticas. Com a finalidade de impedir a abstração exagerada, Chomsky reformula a teoria-padrão, que passa a ser conhecida como teoria-padrão estendida. Na nova abordagem os itens lexicais são tratados



como feixes de traços e muitos fenômenos passam a ser analisados a partir de relações lexicais. Logo, a teoria-padrão estendida permanece.

Portanto, propõe-se um modelo de gramática com princípios teóricos que sejam capazes de explicar características gramaticais específicas de cada língua, em particular, e se nega a diversidade de estrutura das línguas que Bloomfield e seus adeptos defendem: a teoria linguística deveria ter como objetivo a descrição das línguas a partir de um *corpus* de dados. Para Bloomfield (1933), a generalização plausível de uma língua devia partir de generalizações indutivas. Desse modo, cada descrição das línguas que fosse realizada revelaria que as línguas apresentam uma diversidade estrutural. Logo, não haveria razão para se pensar em universais linguísticos.

Chomsky (1965) afirma que as regras gramaticais são geradoras de enunciados inteligíveis em uma língua e denominam-se Gramática Gerativa. Essa gramática distingue os componentes sintáticos, fonológicos (a imagem acústica da estrutura elaborada) e semânticos. Ela propõe-se a explicar que é papel da sintaxe dinamizar a expressão da língua e das estruturas, distribuindo funções sintático-semânticas aos itens lexicais nas sentenças elaboradas. Assim, eles podem desempenhar papéis diferentes ao serem reconhecidos pelo cérebro. Nesse sentido, uma sentença torna-se inteligível porque a sintaxe organiza os objetos. As análises das estruturas consideram o nível superficial e o profundo. Essa teoria, denominada gerativo-transformacional, orientou de forma inovadora as pesquisas realizadas em tempos da linguística moderna.

A abertura proporcionada por Chomsky (1957) tem, desde o início, revolucionado os estudos relativos à linguagem. Após embates com a semântica gerativa, Chomsky e os gerativistas passam a se preocupar com a restrição do poder descritivo da gramática para aumentar o seu poder de explicação. Essa tarefa passa a ser prioritária no Programa Minimalista. A primeira tendência do processo de restrição do poder das regras é impor condições gerais à aplicação delas. A outra tendência propõe uma restrição também ao número de regras disponíveis. Essa tendência é dominante na gramática gerativa. Ao final de um ciclo de substituições das regras pelos princípios, tem-se a Teoria dos Princípios e Parâmetros.

Nesse momento, acredita-se que a Gramática Universal dispõe de princípios ou “leis” usadas de maneira igualitária em todas as línguas e de parâmetros ou “leis” que possuem representações definidas pela língua, apontadas como causadoras das divergências entre as

línguas e das transformações ocorridas dentro de uma mesma língua. Nessa língua, cabe à criança analisar o *input*, processá-lo e atribuir o valor a cada parâmetro.

A hipótese do *input* refere-se à aquisição da língua e defende a necessidade de compreensão das mensagens transmitidas pelas estruturas linguísticas a fim de propiciar o desenvolvimento delas. Por exemplo, se todas as frases, independente da língua a que pertencem, exigem um sujeito que pode ou não estar explícito, esse é o parâmetro a ser fixado. Dependendo do sistema linguístico ao qual a criança pertence, ela deve decidir se o sujeito vai ou não ser colocado na frase que está elaborando. Nesse sentido, há muitos questionamentos sobre os parâmetros, pois carecem de estudos e explicações.

Seguindo sua trajetória, os estudos gerativistas, na segunda metade do século XX, foram marcados pelo desenvolvimento do modelo de Princípios e Parâmetros, que formulou uma hipótese sobre a chamada adequação explanatória. Em 1984, ao elaborar a Teoria dos Princípios e Parâmetros, denominada também de Teoria de Regência e Ligação, Chomsky procura adequar os conceitos da Gramática Universal aos questionamentos surgidos em torno dela e das descobertas acerca da aquisição da linguagem. Em sua releitura ele postula que a criança nasce com princípios universais, mas não escolhe as regras. Na teoria de Princípios e Parâmetros ela seleciona valores paramétricos. Essa é a teoria utilizada para os estudos da sintaxe das línguas naturais no início do século XXI.

Alguns movimentos têm sido verificados em torno do desenvolvimento da Gramática Gerativa, em particular, o Programa Minimalista. Para Raposo (1999), ele deve ser visto como parte do Programa da Gramática Gerativa e resultado da última grande elaboração da Teoria de Princípios e Parâmetros, que busca a adequação dos conceitos da Gramática Universal tendo em vista responder aos questionamentos de que vem sendo alvo.

Outra preocupação relaciona-se às novas descobertas na área da aquisição da linguagem. Na teoria de Princípios e Parâmetros a criança nasce com princípios universais que são usados em todas as línguas e com um conjunto de parâmetros definidos pela língua a que ela está exposta. Sua função, de acordo com essa teoria, é escolher as regras a serem usadas e descartar as que não são adequadas.

Nesse sentido, torna-se importante destacar que a ideia original de estruturas profunda e superficial já não é a mesma. Nos anos 1990, Chomsky apresentou um novo estudo denominado Programa Minimalista, no qual elas não se encaixavam porque no minimalismo a derivação de estruturas sintáticas não poderia ser aplicada de forma arbitrária, devido à uniformidade que

deve ter. A proposta desse Programa é explorar a hipótese de que a linguagem possui domínios orientados por questões econômicas e de otimização, pois ele é, na verdade, apenas uma “orientação” de natureza metodológica para que os linguistas restrinjam o que não é essencial na teoria de Princípios e Parâmetros. Aposta nas condições advindas do desempenho, na capacidade delas de impor ao mecanismo computacional condições que possibilitem às estruturas serem “ótimas”, “bem formadas” e capazes de realizar a tarefa das teorias do Modelo de Princípios e Parâmetros com maior economia.

O Programa Minimalista não substitui o Modelo de Princípios e Parâmetros, ele faz parte dele e propõe algumas questões novas, orientações para que se elimine o que for desnecessário por questões de economia teórica. Assim, o que o Programa Minimalista viabiliza é estabelecer uma medida que permita a avaliação da otimidade das estruturas que satisfizerem as condições das interfaces. Essas condições, originárias do desempenho, vão desaparecer e a garantia da estrutura bem formada vai depender do grau de satisfação das condições de produção e de recepção tanto fonética quanto de significação.

Uma das tentativas do Programa Minimalista, então, é determinar até que ponto as propriedades associadas à faculdade da linguagem são intrínsecas à faculdade de linguagem ou apenas um reflexo da otimização entre a linguagem e outros módulos da mente. Nessa concepção, a linguagem é um sistema computacional que conta com princípios invariáveis. O Programa compara o estágio inicial da faculdade da linguagem com fios conectados a uma caixa de interruptores. Os fios funcionariam como os princípios da linguagem e os interruptores se constituiriam das opções determinadas pela experiência individual.

Nesse cenário, cada língua identifica-se com um lugar particular das tomadas e é isso que permite a fixação dos parâmetros. Os princípios (os fios) que regulam as línguas são, para Chomsky (1999), universais e as opções de combinações deles é que determinam as línguas existentes. Estudos relacionados à faculdade da linguagem possibilitaram um novo olhar para a linguagem, que foi denominado Gramática Gerativa, estudo dos mecanismos internos da mente.

Na fase de aquisição da linguagem, os parâmetros devem ser fixados tomando por base as informações a que a criança está exposta. Na fase dos Princípios e Parâmetros, deve-se descobrir quais são eles e como interagem, além de tentar incluir outros aspectos que não foram contemplados da língua em uso. Essa teoria é usada entre o fim do século XIX e início do século XX para o estudo da sintaxe das línguas naturais. Nela configura-se o Programa Minimalista

que trabalha com as formas fonética e lógica, redimensionadas como estrutura-D e estrutura-S. Tendo em vista essas formas, percebe-se que a faculdade da linguagem coloca em funcionamento outros sistemas da mente em níveis de interface relacionados ao som e ao sentido. Essa interface traz dúvidas sobre relação entre linguagem e pensamento.

O Programa Minimalista vem investigando também a importância dada à interpretabilidade da manipulação pela computação sintática, tendo em vista que nem todo traço recebe interpretação na interface. Isso pode significar que ela mesma elimine traços não interpretáveis. Essa computação sintática sujeita-se a questões de otimização que enxergam algumas operações como mais econômicas. Dessa forma, sentenças que são julgadas como inaceitáveis interessam pelos seus *outputs* fonético e semântico. Isso indica que o problema pode não estar no objeto linguístico resultante, mas em como se constrói esse objeto. O entendimento do papel do Programa Minimalista acontece quando entendemos melhor a hipótese de funcionamento da linguagem humana proposta pelo Programa da Gramática Gerativa.

Para lidar com a retomada da autonomia da sintaxe, as concepções e técnicas desenvolvidas antes estão passando por uma outra análise e já há resultados animadores relacionados à eliminação de níveis como Estrutura-D e Estrutura-S. Sem a Estrutura-D a solução para a montagem dos objetos sintáticos é a retomada da noção de transformação generalizada e, ainda, o desenvolvimento de um modelo em que os sintagmas sejam formados pela concatenação de dois objetos sintáticos e identificação do núcleo do objeto resultante.

Para Chomsky (1999), as línguas são sistemas usados pelos homens para se comunicarem no mundo que os cerca (ou sobre a representação mental que têm dele) e a linguagem constitui o que ele chama de sistema conceptual-intencional. Assim, enquanto instrumento usado para expressão, a língua deve associar-se a um sistema que seja capaz de permitir a produção e a recepção dos sons que constituem as expressões linguísticas, denominado sistema-articulatório-perceptual.

Dessa forma, a linguagem humana deve utilizar tanto o sistema conceptual-intencional quanto o sistema articulatório-conceptual, relacionando-os. Segundo Chomsky (1999), tais sistemas possuem estrutura própria e talvez imponham condições sobre a linguagem. Nesse sentido, para o uso da língua, são necessárias expressões linguísticas que satisfaçam condições impostas por esses dois sistemas externos. A questão fundamental do Programa Minimalista é o estabelecimento dessa “medida”, uma medida que permita que a estrutura seja vista como

analisável. Visto dessa maneira, o Programa Minimalista pode ser um modo de radicalizar o movimento que levou o Programa da Gramática Gerativa a substituir regras por princípios.

Chomsky (1957) teoriza sobre a aprendizagem da língua há tempos. Do exposto, tem-se uma noção do quão dinâmico é o modelo gerativo. Há nele fases de pesquisa, por exemplo, a dos Princípios e Parâmetros, que tem conceitos ainda válidos atualmente. Seus estudos estão sempre sendo atualizados. Após várias críticas, Chomsky reformula a sua teoria sintática porque o pensamento do autor, segundo Mounin (1972), está sempre evoluindo. Por exemplo, em 1960 o linguista rejeita a teoria em que se baseia o Programa Minimalista e algumas de suas ideias mais significativas. Em 1965 apresenta a primeira versão da ideia de que o sistema computacional obedece a condições de “economia”, afirmando que isso não é novo. Para Mounin (1972), Chomsky teria publicado até agora esboços de um modelo de estrutura das línguas, mas não o bom, o último, aquele que valeria o prêmio Nobel.

Mesmo assim, cabe rememorar as ideias de Chomsky tendo em vista que revolucionou os estudos linguísticos ao apresentá-los associados à mente em termos psicológicos. Sua contribuição centra-se no desenvolvimento da competência linguística do falante-ouvinte e também da construção de estruturas frasais que se encontrem sintaticamente bem formadas.

Nesse contexto, o papel da Teoria Gerativa é claro: pensando-se em sua estrutura básica, a linguagem pode ser formalizada com rigor matemático. Tendo a sintaxe como centro de seu modelo, Chomsky indica novos caminhos a serem trilhados por estudiosos das línguas. Um deles, por exemplo, pode ser o reconhecimento da variação que possibilitou, na visão de Tarallo e Kato (1989), às teorias Sociolinguística e Sintaxe Gerativa, opostas metodologicamente, serem trabalhadas para que o modelo explanatório de uma contribuísse para o outro. Assim, em um primeiro momento, estabelecer ligação entre a variação intra- e inter-linguística e mostrar como os resultados intra-linguísticos podem contribuir para realinhar as propriedades paramétricas no modelo inter-linguístico. Os autores enfatizam que seu objetivo, no trabalho que apresentam, é investigar a variação da ordem sujeito/verbo tendo em vista a inter- e intra-linguística.

Por isso e por todas as propostas de Chomsky, pode-se afirmar que ele abre espaço para o reconhecimento da variação nas línguas quando incorpora a variação. Logo, ainda que Sintaxe Gerativa e Sociolinguística sejam teorias opostas, pode ser possível sua compatibilização.

Ao longo dos anos, o papel de Chomsky na história da Linguística pode ser assim tratado: ele sempre foi o líder da comunidade gerativista, tanto ao implantar programas que

proporcionaram avanços, ao redirecionar os programas, quanto para rejeitar propostas. O pesquisador é visto pela comunidade linguística como aquele que tem a última palavra no que confere à validade das linhas de pesquisa (no momento encontra-se envolvido com outros trabalhos). A Gramática Gerativa é uma criação dele. Todas as propostas apresentadas por seus colaboradores foram somente incorporadas a sua teoria, e mesmo assim, depois de avaliadas por ele. Isso demonstra seu poder centralizador.

Todavia, segundo Borges Neto (2004), é interessante trazer à baila, também, a frieza de uma parte da comunidade linguística diante da proposta de Noam Chomsky em relação ao Programa Minimalista. Pode ser um sinal de amadurecimento e de que ela poderá, talvez, começar a caminhar sozinha. De qualquer maneira, não há como prever os rumos do Gerativismo. Borges Neto (2004) enfatiza que o Estruturalismo tem como objeto de estudo a língua e que cabia ao linguista descrever essa língua. Nesse sentido, em sua visão, Chomsky presta atenção à necessidade de a comunidade linguística descrever e explicar teoricamente o conhecimento compartilhado sobre os enunciados que podem e os que não podem ser produzidos.

É fato que as propostas de Chomsky, intelectual ainda vivo nos dias de hoje, vêm sendo modificadas desde que foram publicadas pela primeira vez. Ao longo de anos, lança ideias e os pesquisadores pululam em torno delas. Para ele, tudo que o indivíduo fala é fruto de aplicação de regras. Suas ideias encaminharam-se no sentido de descobrir as realidades mentais subjacentes à maneira de as pessoas usarem a linguagem. Nelas, sempre houve a intenção de oferecer uma gramática que ultrapassasse os estudos das línguas individuais com a finalidade de entender a natureza da linguagem humana por meio da descoberta dos universais linguísticos.

Deve-se reconhecer que um passo importante dado por Chomsky é o reconhecimento da competência no falante, pois é ela que possibilita a ele, falante, elaborar seus próprios enunciados. Isso deságua no princípio da gramática internalizada que foi adotada e desenvolvida por vários estudiosos da linguagem, principalmente os que estudam a língua em uso.

Enfim, a maior de todas as suas contribuições para a linguística moderna diz respeito ao modelo de análise sintática que ele preconiza, porque permite fazer a análise de constituintes que o modelo tradicional não permitia fazer. Com certeza, Chomsky é um dos precursores de inúmeros estudos feitos e de outros que virão.

### 3. Considerações finais

Neste estudo, assume-se que tanto o pensamento de Saussure quanto as teorias de Chomsky serviram de referência aos estudos linguísticos modernos (ora criticando ora sendo favoráveis a elas). As reflexões feitas permitem afirmar que suas propostas de estudo foram importantes para o desenvolvimento de pesquisas na área da Linguística.

Saussure defendeu a linguagem como um módulo científico, filosófico. Sua postura sobre a língua proporcionou a outros pesquisadores meios de desenvolverem seus próprios métodos de estudo. No *Curso de Linguística Geral* (2006 [1916]) são apresentados os conceitos que sintetizam sua análise da língua: diacronia/sincronia; língua/fala; significante/significado e paradigma/sintagma. A diacronia estuda as mudanças sofridas pela língua através do tempo, enquanto a sincronia estuda a língua em um determinado tempo. A língua é um sistema, enquanto a fala é o uso desse sistema. O signo é a união do significante com o significado. Signos colocados em ordem formam uma relação sintagmática. Chama-se sintagmática a relação que se baseia nos elementos que são combinados. As relações sintagmáticas e paradigmáticas ocorrem em todos os níveis da língua, isto é, dos sons, dos morfemas e das palavras. Mesmo com os vários questionamentos acerca de a publicação do *Curso de Linguística Geral* (2006 [1916]) ter sido feita por discípulos de Saussure, o que vem originando várias publicações de estudos de seus manuscritos, o pensamento de Saussure continua a despertar interesse, por contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre a língua e pela tradição tratá-lo como um divisor entre a linguística antes e depois dele.

Chomsky esteve mais voltado para a demonstração de que o indivíduo já nasce imbuído de estruturas mentais que dão sustentação à competência para o desempenho linguístico. A genialidade de seu trabalho é a autonomia da sintaxe na Sintaxe Gerativa, que consegue dar conta dos fenômenos sintáticos sem fazer uso de outra teoria, porque tem elementos para isso. Para ele, competência é o conhecimento que o falante tem da gramática, e desempenho é o uso que ele faz desse conhecimento. Então, primeiro ele propõe que a língua seja vista como um objeto mental.

Diante de linguistas sem muito interesse pelo estudo da estrutura da língua, os objetivos da teoria chomskyana eram: a) a descrição do conhecimento do falante de uma língua em particular; b) a caracterização do tipo de conhecimento que a criança traz para a aquisição de uma língua; c) a explicação dos processos que levam uma criança até o conhecimento de sua língua.



As modificações feitas na teoria original de Chomsky só vêm comprovar que ele captou com *maestria* o que ocorre na linguagem humana. Após definir competência e desempenho, postula que a criança já nasce com uma gramática em sua mente, o que denomina Gramática Universal. Algum tempo depois, apresenta a Teoria dos Princípios e Parâmetros, devido a alguns questionamentos e a novas descobertas na área. Para discutir o estabelecimento de uma medida que permita que a estrutura seja analisável, ele propõe o Programa Minimalista.

Na realidade, a linguística é um campo em contínua renovação. Nela são realizados estudos a partir de perspectivas diferentes. A explanação feita neste trabalho evidenciou, como previsto, a diferença fundamental entre o pensamento de Saussure e a teoria chomskyana, bem como as teorias apresentadas pelo pesquisador americano. Saussure não focalizou a fala assim como Chomsky não se interessou pela *performance*. Ambos, à sua maneira, foram e continuam sendo referência para os estudos da linguística moderna. No momento, bastantes estudos continuam a ser realizados pela comunidade sem o acompanhamento de Chomsky. Não há, portanto, como prever os rumos do Gerativismo.

### Referências Bibliográficas

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.

BORGES NETO, J. O empreendimento gerativo. IN: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs). **Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. Vol.3. 93-129.

CHOMSKY, N. **Syntatic structures**. Haia: Mouton, 1957.

\_\_\_\_\_. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Tradução José Antônio Meireles e Eduardo P. Raposo. 2. ed. Coimbra, Portugal: Armênio Amado Editor, 1965.

\_\_\_\_\_. **O Programa Minimalista** (trad. Eduardo Raposo). Caminho Coleção Universitária, Série Linguística, 1999.

LYONS, J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MATTOSO CÂMARA Jr., J. **História da Linguística**. Rio de Janeiro: Vozes Ltda., 1975.

MOUNIN, G. **A linguística do século XX**. Biblioteca de textos universitários. Livraria Martins Fontes, 1972.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2006.

SILVEIRA, E. M. A Teoria do Valor no Curso de Linguística Geral. In: **LETRAS & LETRAS**, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, V.25, N.1, Jan/Jun.2009. 39-54.

TARALLO, F.; KATO, M. **Harmonia trans-sistêmica**: variação inter- e intra-linguística. *Preedição*. 5: 1-41, 1989.

Artigo recebido em: 18.12.2016

Artigo aprovado em: 15.05.2017

**Análise multimodal – estudo dos recursos semióticos em textos de livro didático do 7º ano sob a perspectiva Sistêmico-Funcional**  
**Multimodal analysis - study of semiotic resources in text of 7th grade textbooks by the Systemic-Functional perspective**

Jeniffer Streb da Silva\*  
Noara Bolzan Martins\*\*

---

**RESUMO:** O nosso objetivo com este estudo é analisar a relação intersemiótica de texto multimodal, em uma seção de leitura de um livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano. Esta análise foi realizada através das categorias que constituem a metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006) e por meio do estudo das categorias de *status* (MARTINEC; SALWAY, 2005). Percebemos que um texto pode ser carregado de elementos verbais e visuais, e cada modalidade interfere na outra no sentido de manter/reforçar ou gerar determinados sentidos. Precisamos entender que ambas as modalidades são elementos inerentes um ao outro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metafunção Representacional. Metafunção Ideacional. Relação Intersemiótica. Livro Didático. Língua Portuguesa.

**ABSTRACT:** Our purpose with this study is to analyze the intersemiotic relationship of multimodal text in a reading section of a Portuguese Language textbook to the 7th grade. This analysis was carried out through the categories that constitute the ideational (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004) and representational (KRESS; van LEEUWEN, 2006) metafunction and through the study of status categories (MARTINEC; SALWAY, 2005). We perceive that a text can be permeated with verbal and visual elements, and each modality interferes in the other in the sense of maintaining/reinforcing or generating certain meanings. We need to understand that both modalities are inherent elements one for the other.

**KEYWORDS:** Representational metafunction. Ideational Metafunction. Intersemiotic relation. Textbook. Portuguese Language.

---

## 1. Introdução

A enorme quantidade de imagens que circulam, nos dias atuais, nas mais variadas práticas sociais, colocou a linguagem visual em destaque. Quando o assunto é o processo de ensino de leitura de imagens, percebemos que o conhecimento da construção e da articulação dos diferentes recursos semióticos de um texto é fundamental no sentido de motivar e qualificar o entendimento desses recursos nos diversos gêneros, dada a sua natureza multimodal (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Dessa maneira, entendemos a importância de um estudo criterioso por

---

\* Graduada em Letras – Língua Portuguesa, Centro Universitário Franciscano (UNIFRA).

\*\* Professora do curso de Letras – Língua Portuguesa e Inglesa, Centro Universitário Franciscano (UNIFRA).

parte dos acadêmicos e professores, principalmente de línguas, quando o trabalho trata, não apenas de textos cuja modalidade é a verbal, mas também com aqueles que incluem as modalidades verbal e visual.

Em vista dessas questões, pretendemos analisar como os recursos semióticos<sup>1</sup>, especialmente os verbais e visuais, se apresentam e se articulam em um texto multimodal de uma seção de leitura de um livro didático (LD) de língua portuguesa do 7º ano<sup>2</sup>. Algumas pesquisas têm se preocupado em analisar e entender como os diferentes recursos semióticos se articulam em LDs de diferentes áreas. Como exemplos, citam os trabalhos desenvolvidos por Gray (2010) e Bezemer e Kress (2010), que analisaram LDs de língua inglesa; Guo (2004) e Bezemer e Kress (2010), com trabalhos cuja análise focou em LDs de ciências/biologia; e Bezemer e Kress (2010) que analisaram livros da área de matemática. Embora não seja uma preocupação recente, verificamos que ainda há lacunas em trabalhos com análise de textos multimodais em livros didáticos, principalmente, de língua portuguesa, o que este estudo, ainda que de maneira modesta, pretende atenuar. Além disso, os conceitos da Gramática do Design Visual e da Gramática Sistêmico-Funcional ainda estão em processo de exaustivos estudos para se pensar neles aplicados aos textos em língua portuguesa. Nesse sentido, esta pesquisa também é um exercício para entendermos até que ponto tais instrumentos de análise são válidos para tratar a língua no contexto educacional brasileiro.

Outro fator importante a levar em consideração, para justificar esta proposta, refere-se ao que defende a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que determina o conjunto de aprendizagens fundamentais que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. Esse documento considera o texto em suas muitas modalidades como o centro para a disciplina de língua portuguesa, visto que nas sociedades modernas textos não são apenas verbais. O documento também prevê que na escola sejam trabalhadas habilidades de leitura, interpretação e escrita de textos verbais e multimodais de diferentes gêneros textuais. Sendo assim, nossa pesquisa considera as exigências da BNCC (BRASIL,

---

<sup>1</sup> A noção de “recurso semiótico” é usada nesse estudo conforme Nascimento (2012, p. 31) para denominar os diferentes “tipos de linguagem” que constituem a multimodalidade, quais sejam, por exemplo, escrita, fala, imagem (visual), gestos, entre outros.

<sup>2</sup> Esta análise é um recorte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, defendida em dezembro de 2016, intitulada “Recursos semióticos em seção de leitura de livro didático do 7º ano: uma análise ideacional na perspectiva das Gramáticas Sistêmico-Funcional e do Design Visual”.

2017) quando se preocupa, justamente, em analisar um texto multimodal vinculado às atividades de leitura em um livro didático de língua portuguesa.

Para que pudéssemos alcançar o nosso objetivo, aplicamos, na modalidade verbal do texto, a análise dos processos do sistema de transitividade, através da metafunção ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004); verificamos, na modalidade visual do texto, as categorias dos processos narrativos, com base na metafunção representacional da Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Foi também investigada a relação intersemiótica entre as modalidades verbal e visual do texto em análise, no intuito de verificar os vínculos que se estabelecem por meio da combinação desses dois modos semióticos (MARTINEC; SALWAY, 2005).

Decidimos analisar a modalidade verbal a partir da metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e a modalidade visual através da metafunção representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006) porque ambas metafunções nos possibilitaram compreender o que foi representado do mundo, tanto ao nível material, quanto ao nível da consciência. Em relação à análise da modalidade verbal, uma atenção especial foi dada aos processos porque eles são considerados os principais elementos no nível da oração, pois representam as experiências impressas no texto.

## **2. Pressupostos teóricos**

A organização desta seção constitui-se de quatro subseções que constroem uma sumarização da base teórica que embasa este estudo. Assim, esta seção divide-se em (1) uma explanação sobre a metafunção ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004); (2) uma exposição de conceitos nucleares da metafunção representacional da Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEUWEN, 2006); (3) uma sumarizada explicação sobre as categorias de *status* (MARTINEC; SALWAY, 2005); e, por fim, (4) uma breve discussão sobre os elementos visuais em livro didáticos, visto que este foi nosso suporte de análise.

### **2.1 A Gramática Sistêmico-Funcional para análise de textos verbais**

Romper as normas do formalismo linguístico ao estudar a língua como uma atividade e uma prática social é a função da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004). Nessa proposta, a língua é estudada em uma perspectiva

sociossemiótica, uma vez que ela é vista como um sistema que o falante utiliza para agir em diferentes contextos sociais (funcionalismo) e para produzir significados (semântica) durante a comunicação, e não um sistema baseado unicamente em normas. O que norteia essa teoria são as relações entre o texto, o contexto e as metafunções que a linguagem desempenha com a variação contextual.

Conforme Halliday (1985, 1994) e Halliday e Matthiessen (2004), pode-se considerar que texto é uma linguagem que funciona em um contexto, na qual é representada a experiência humana. O texto está sempre encaixado em dois contextos: o contexto de cultura e o contexto de situação. O contexto de cultura, nas palavras de Fuzzer e Cabral (2014, p. 28), está conectado ao “ambiente sociocultural mais amplo” e engloba “ideologias, convenções sociais e instituições”. Já o contexto de situação é “o ambiente imediato no qual o texto está de fato funcionando” e apresenta variáveis de campo, relação e modo (FUZER; CABRAL, 2014, p. 27). O campo denota a atividade efetuada pelos participantes, enquanto a relação remete ao vínculo existente entre os participantes e o modo indica o canal de comunicação utilizado.

Essas variáveis contextuais associam-se às funções que a linguagem exerce, as quais são denominadas, por Halliday e Matthiessen (2004), como metafunções. Metafunções são, portanto, ocorrências que estão implícitas, no sistema linguístico, que nos possibilitam assimilar o meio (metafunção ideacional), relacionar com outras pessoas (metafunção interpessoal) e estruturar uma mensagem (metafunção textual).

A partir do objetivo proposto, optamos por analisar a modalidade verbal através da metafunção ideacional, pois ela nos possibilita compreender o que é representado do mundo, em um texto, tanto ao nível material, quanto ao nível da consciência. Assim, essa metafunção é tratada de modo mais detalhado a seguir.

### **2.1.1 Metafunção Ideacional**

Na medida em que buscamos compreender a experiência do mundo, tanto material quanto interior, manifestada em um texto verbal, enfocamos a metafunção ideacional (MI). Para Halliday e Matthiessen (2004), os significados desencadeados pela MI associam-se com o que se faz no mundo (variável contextual de campo). A categoria gramatical que está relacionada à MI é reconhecida como sistema de transitividade (ST), ou seja, uma ferramenta que nos possibilita estudar e descrever a oração e não somente a relação dos verbos com seus complementos como na perspectiva da gramática tradicional.

O ST é constituído de processos, participantes e eventuais circunstâncias. Os processos, de acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 41) são os componentes centrais da oração, “indicando a experiência e se desdobrando através do tempo”. Os participantes são as “entidades” que participam da ação e que “levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele”. Já as circunstâncias esclarecem o tempo, o lugar, o modo, o espaço e a causa em que o processo se desenvolve. Para Halliday (1985, 1994) e Halliday e Mathiessen (2004), a combinação de processo + participante corresponde ao núcleo experiencial de uma oração.

Existem seis tipos de processos que representam experiências do mundo físico, mental e social. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), três deles são considerados os principais: os materiais, os mentais e os relacionais. E outros três preservam algumas características dos processos principais e, por isso, são determinados secundários: os verbais, os comportamentais e os existenciais. A cada um desses seis tipos associam-se participantes específicos e diversificadas circunstâncias, as quais revelam informações adicionais.

Nos processos materiais (PM) uma entidade pratica uma ação, a qual é perceptiva e física. Os PM classificam-se em criativos e transformativos. Nos PM criativos o participante passa a existir no mundo (interior ou exterior) e nos PM transformativos o ator e a meta são modificados e alteram algum aspecto do mundo físico (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Os participantes dos PM, conforme Halliday e Matthiessen (2004), podem ser Ator, Meta, Escopo, Beneficiário e Atributo. O Ator é aquele que pratica a ação, tanto em orações transitivas como em orações intransitivas. A Meta é aquele para quem o processo é destinado. O Escopo é um participante que não é atingido pelo processo. O Beneficiário é um participante que se beneficia da ação verbal e o Atributo é uma característica atribuída a um dos participantes da oração. Vejamos um exemplo de processo material, no Quadro 1:

Quadro 1 – Processo material.

No local, <b>Circunstância</b>	(alguém) <b>Ator</b>	está fazendo <b>Processo Material</b>	distribuições da Ajuda Humanitária. <b>Meta</b>
-----------------------------------	-------------------------	--	--

Os processos mentais (PME) relacionam-se às experiências construídas pela nossa consciência, indicando desejo e percepção. Eles podem se subdividir em perceptivos, cognitivos, emotivos e desiderativos. Os PME perceptivos percebem o mundo através dos sentidos (visão, olfato, paladar, tato, audição). Os PME cognitivos expressam o que é pensado



à consciência do participante. Os PME emotivos manifestam graus de sentimentos e os PME desiderativos exprimem vontades e desejos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

Os participantes dos PME são o Experienciador e o Fenômeno. O Experienciador é um participante consciente que experimenta algum sentimento, enquanto o Fenômeno é esse sentimento. Vejamos um exemplo do processo mental, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Processo mental.

Hoje <b>Circunstância</b>	(eu) <b>Experienciador</b>	tive <b>Processo Mental</b>	uma pequena alegria. <b>Fenômeno</b>
------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---

Os processos relacionais (PRE) conectam os participantes e podem denotar intensidade, circunstância ou possessividade. Os PRE são classificados em atributivos e identificativos. Nas orações atributivas, um participante é chamado de Atributo, o qual é uma qualidade dada ao outro participante denominado Portador. E nas orações identificativas, um participante é conhecido como Identificado e outro é o Identificador. Em vista disso, o Identificador é a identidade atribuída ao Identificado (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Vejamos um exemplo do processo relacional no Quadro 3:

Quadro 3 – Processo relacional.

Otes inteira <b>Portador</b>	é <b>Processo Relacional</b>	uma ruína. <b>Atributo</b>
---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

Nos processos verbais (PV), os verbos expressam o dizer. Os PV estão situados entre o PRE e o PME, e podem ser classificados como processos de atividade ou de semiose. Os participantes dos PV são o Dizente, a Verbiagem, o Receptor, o Alvo, a Citação e o Relato. Dizente é aquele participante que comunica algo. A Verbiagem é o que é dito pelo participante. O Alvo é a entidade atingida pelo processo de dizer. A Citação é uma oração que reproduz uma fala e o Relato é quando vozes externas dizem algo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Vejamos um exemplo do processo verbal, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Processo verbal.

Amanhã <b>Circunstância</b>	(eu) <b>Dizente</b>	vou dizer <b>Processo Verbal</b>	à Keka <b>Alvo</b>	que é preciso ter coragem, que é preciso ficar com as pessoas que a gente ama e que nos amam. <b>Verbiagem</b>
--------------------------------	------------------------	-------------------------------------	-----------------------	---

Os processos comportamentais (PC) estão localizados entre os PM e os PME e expressam comportamentos humanos, os quais podem ser psicológicos, fisiológicos e verbais. Para Halliday e Matthiessen (2004), os PC possuem como participante o Comportante, o qual é um ser consciente que age material, mental ou verbalmente. Enquanto isso, os processos existenciais (PE) designam algo que existe através de seu único participante denominado Existente, o qual se realiza por meio dos verbos *haver*, *existir* e *ter*. Vejamos um exemplo do processo existencial no Quadro 5:

Quadro 5 – Processo existencial.

Havia <b>Processo Existencial</b>	uma nuvem de poeira. <b>Existente</b>
--------------------------------------	--

As combinações de determinados processos, participantes e circunstâncias representam eventos que constituem as experiências do autor do texto. Assim, analisar um texto sob o ponto de vista dessa metafunção é compreender a figura a qual o produtor deseja representar.

## 2.2 A Gramática do Design Visual para a análise de imagens

Com base nessa noção de linguagem como prática social, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) pensaram na Gramática do Design Visual (GDV), uma vez que as estruturas visuais também são, assim como as verbais, formas de interação social e produção de diferentes significados. O que queremos dizer é que, do mesmo modo que a Gramática Sistêmico-Funcional pretende dar conta da multifuncionalidade de textos falados e escritos, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) entendem que o princípio da multifuncionalidade deve-se estender também para as representações visuais. A GDV pretende, portanto, entender a multifuncionalidade de textos imagéticos (NASCIMENTO, 2010). Desse modo, Kress e van Leeuwen (1996, 2006) adaptaram as metafunções representacional, interativa e composicional, no estudo de imagens, as quais são associadas, respectivamente, às metafunções ideacional, interpessoal e textual da GSF.

Para compreender padrões de experiência construídos em imagens, olhamos para esse objeto a partir das categorias dos processos narrativos e conceituais, com base na metafunção representacional. Quando uma imagem é examinada através da metafunção interativa e são aplicadas a ela as categorias de contato, atitude e distância social é possível compreender a construção de interação social presente no texto visual. E no momento em que se busca entender

a construção e a combinação dos elementos imagéticos, deve-se analisar a imagem a partir da metafunção composicional por intermédio das categorias de valor da informação, saliência e moldura. Como nosso foco é fazer uma análise representacional, focamos o referencial nessa metafunção.

### **2.2.1 Metafunção representacional**

A metafunção representacional (MR) está associada à metafunção ideacional da GSF e tem como propósito perceber a imagem como uma representação de experiências sociais, isto é, a partir dessa metafunção, é possível analisar uma imagem conforme a representação da sua ação e da realidade que foi exposta. A MR divide-se em representações narrativas e conceituais (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

As narrativas caracterizam-se por significar acontecimentos do mundo material e suas representações subdividem-se em ação e reação. Os processos de ação correspondem a: ação transacional, ação bidirecional e ação não transacional. A ação transacional caracteriza-se pela presença de dois participantes representados (PR), um Ator (que age por meio de um Vetor) e uma Meta (participante que é atingido pela ação do Ator). Em uma ação bidirecional, ambos participantes funcionam, simultaneamente, como Ator e Meta, pois ao mesmo tempo em que agem, recebem a ação. Por fim, na ação não transacional, apenas o participante Ator está representado na imagem e ele age sem uma Meta definida; esta ação equivale, na linguagem verbal, às ações com verbos intransitivos (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

Os processos reacionais envolvem ação e reação. O vetor dá-se pela reação (geralmente indicado pelo olhar) de um PR chamado Reator (ao contrário do Ator) a um Fenômeno (que é a ação). Esse processo divide-se em: reação transacional e reação não transacional. O primeiro ocorre quando o olhar do PR se volta para o Fenômeno que está na imagem; o segundo ocorre quando o olhar do PR mostra uma reação a um Fenômeno fora da imagem, ou seja, a opção por representar a reação é mais importante que o próprio Fenômeno (BRITO; PIMENTA, 2009).

Quanto aos processos verbais e mentais, a representação ocorre através da expressão da fala ou pensamento de um PR. Normalmente, a fala ou o pensamento são divulgados por um balão de diálogo ou de fala. Entende-se que esses processos permitem personificar elementos não humanos ou representar, de maneira linguística, as experiências dos PRs humanos. Enquanto os chamados processos de conversão representam uma relação em ciclo, em que um PR, chamado de retransmissor, é simultaneamente Ator em relação a um participante, e Meta

em relação a outro. Um último processo das representações narrativas refere-se ao simbolismo geométrico, no qual não estão incluídos participantes, apenas um Vetor que aponta para um ponto (Fenômeno) fora da imagem (BRITO; PIMENTA, 2009).

Quanto às representações conceituais, Kress e van Leeuwen (2006) afirmam que são imagens que conceituam alguma ideia, deixando de ter características narrativas. Essas representações dividem-se em processos classificatório, analítico e simbólico, e analisam os participantes em termos de sua essência (classe, estrutura ou significado), são impessoais, estáticos e áridos.

Os significados representacionais conceituais classificatórios reagrupam os elementos da imagem por grupos de similaridade dispostos de forma que cada grupo se relaciona entre si, subordinados por uma temática. Por outro lado, nos analíticos, há um ou mais participantes, chamados Portadores, que se envolvem com os elementos que os atribuem. Por último, nos processos conceituais simbólicos, os recursos imagéticos sugerem ideias e conceitos, simbolizando algo. Pela análise desses elementos representacionais em imagens, chegamos à compreensão da experiência apresentada, seja ela em ação (narrativa) ou em conceito/ideia (conceitual) (MARTINS; BORTOLUZZI; CRISTINO, 2014).

### **2.3 Relação intersemiótica**

Quanto às relações entre modalidades verbais e visuais, Martinec e Salway (2005) produziram classificações dividindo-as em dois tipos: relações de *status* e relações lógico-semânticas que se combinam ao mesmo tempo. Para os autores, do mesmo modo como as orações coordenadas possuem uma relação de *status* e lógica (uma principal e outra secundária), as relações entre modalidades verbal e visual ocupam um *status* determinado quando uma modalidade modifica a outra.

Nesse sentido, os autores, ao explorarem as relações que se estabelecem por meio da combinação do visual e verbal, propuseram categorias que definem o tipo de relação estabelecida entre essas modalidades. Com base em Martinec e Salway (2005), o *status* de equivalência entre verbal e visual pode caracterizar uma relação de independência ou de complementaridade (igualdade). Por outro lado, o *status* de não-equivalência causa uma relação desigual. No *status* de igualdade, seja independente ou complementar, a imagem inteira relaciona-se a um texto inteiro. Quando a imagem se relaciona a apenas uma parte da modalidade verbal do texto (sobreposição da modalidade verbal) ou quando esta modalidade

está relacionada a uma parte da imagem (sobreposição da modalidade visual), o *status* é de subordinação caracterizando uma relação desigual (MARTINEC; SALWAY, 2005).

## **2.4 Elementos visuais em livros didáticos: a necessidade do letramento multimodal**

A ideia de letramento vai muito além da alfabetização, uma vez que essa compreende ao “domínio ativo e sistemático” das habilidades de leitura e produção textual (SANTOS, 2006, p. 44). Letramento tem relação com as práticas sociais que envolvem funções de leitura e escrita, por este motivo, tem caráter social. Portanto, há semelhanças entre saber ler e escrever, isto é, ser alfabetizado e utilizar essa prática no meio social, ou seja, ser letrado. Nesse sentido, Soares (2002, p. 144) afirma que a alfabetização “ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo” enquanto o letramento “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

O interesse na natureza multimodal dos textos é crescente, como explica Jewitt (2011). A autora ressalta que há necessidade de desenvolver conhecimentos para ler e produzir textos considerando e empregando diferentes recursos semióticos. Para tanto, estudos que explorem a articulação destes recursos é fundamental a fim de motivar o desenvolvimento desses conhecimentos, ou seja, um letramento multimodal (JEWITT; KRESS, 2003). Textos multimodais, construídos a partir de variados modos de significação, interferem na mensagem que desejamos comunicar, dependendo da nossa intenção. Isso quer dizer que os elementos não-verbais como, por exemplo, as imagens, os desenhos, os gráficos e os sons têm tanta importância quanto os elementos verbais, no nosso discurso (JEWITT; KRESS, 2003).

Conforme Martins, Bortoluzzi e Cristino (2014), a multimodalidade é um campo de estudos interessado em explorar formas de significação, incluindo os modos semióticos envolvidos no processo de representação (aqui entendido como um processo no qual um produtor de um signo representa uma entidade que está conectada a uma história cultural, social e psicológica) e comunicação (entendido como um processo no qual um produto ou evento semiótico é ao mesmo tempo articulado, produzido e usado). Perceber os níveis de representação e comunicação é o que permite delinear os interesses da multimodalidade. Dessa forma, o foco dos postulados teóricos da GDV direciona-se às práticas e aos usos dos recursos semióticos em imagens envolvidos na produção do significado.

Quando pensamos em produtos textuais estabelecidos em livros didáticos, verificamos que não é de hoje que eles lançam mão de textos multimodais para organizar as seções,

principalmente, de leitura. Os materiais didáticos optam, muitas vezes, em expor imagens extremamente significativas que podem não servir apenas para qualificar o *layout* da página, mas para apresentar outros elementos informacionais que possibilitam a imagem se sobrepor ao próprio texto verbal. Dessa maneira, o texto visual, nos livros escolares, é um elemento tão fundamental quanto o verbal para a construção de sentido e para o processo de letramento (SANTOS, 2006, p. 59).

Na comunicação da sociedade contemporânea, há cada vez mais o uso de comunicações verbais e visuais, o que gera, assim, a necessidade de um letramento multimodal. Nesse sentido, Souza (2006, p 53) afirma que

[...] a qualidade mais valorizada nos sujeitos letrados é a capacidade de moverem-se rapidamente entre os diferentes eventos, compostos pela fala e pela escrita, pelas linguagens visuais e sonoras, além de todos os recursos computacionais e tecnológicos, mostrando competência na produção e na interpretação de diferentes gêneros discursivos.

À medida que o professor utiliza textos multimodais em sala de aula e, principalmente, contribui para o processo de letramento multimodal, o aluno compreende que a leitura constrói sentidos, não só nas impressões desencadeadas pela linguagem verbal, mas também por outros elementos, como uma imagem e um áudio, por exemplo. A partir do letramento multimodal, o aluno é capaz de ler tanto textos verbais, quanto não-verbais e, assim, construir significados para a sua própria vivência. Essas habilidades de leitura, conforme Segatto e Knoll (2013, p. 70), parecem ser “naturais e simples”, entretanto, elas indicam a “complexidade da inteligência visual”, uma vez que a visão também é um dos sentidos responsáveis pela informação.

Para concluir, Santos (2006) aponta que, para responder às demandas da sociedade e da escola atual, não basta apenas ser alfabetizado, é necessário ser letrado. Dessa maneira, uma pesquisa que pretende compreender como os variados recursos semióticos se apresentam e se articulam em textos multimodais em livros didáticos de língua portuguesa, e que busca, dessa compreensão, a produção de um material didático sobre análise de textos multimodais a ser utilizado em aulas, oficinas e cursos para fins de formação de professores, tem o intuito de contribuir com pesquisas e estudos acerca do letramento multimodal.

### 3. Metodologia

Este estudo, do campo da Linguística Aplicada, é norteado por uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvido, principalmente, a partir da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). O objeto de análise corresponde a um texto multimodal coletado de uma seção de leitura de um livro didático de língua portuguesa (Quadro 6). Optamos pela escolha de tal texto porque uma das autoras tentou trabalhar com ele em um dos seus estágios realizados no ano de 2015. Entretanto, o trabalho que visava dar conta da modalidade verbal e da visual do texto não obteve o resultado esperado, visto que a autora não tinha conhecimento dos critérios de análise defendidos neste estudo. A escolha do texto também levou em conta as imagens que ele contém, pois elas fazem um apelo social e revelam fatos pouco expostos em livros didáticos para o 7º ano.

O texto analisado, além de apresentar um forte apelo emocional, possui duas modalidades textuais: verbal e imagética. Outro fator importante que destacamos nesse texto é que as duas modalidades textuais possuem fontes diferentes: ele apresenta um trecho de um diário pessoal, cuja fonte é Zlata Filipovic, e duas imagens, as quais são de Tom Stoddart (Figura 1) e AFP Photo Muchael Evistatiev (Figura 2). Ou seja, o diário e as imagens são produções de diferentes autores, entretanto, nessa seção, eles compõem uma única unidade textual. Os resultados obtidos nessa pesquisa buscaram responder à seguinte questão: como as modalidades verbal e visual se apresentam e se articulam em um texto multimodal de um livro didático de língua portuguesa para o 7º ano?

O livro “Tecendo Linguagens” foi elaborado em 2015 e está previsto para ser utilizado nos anos de 2017, 2018 e 2019, conforme o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A escolha desse livro ocorreu porque desejávamos trabalhar com um material que está nas escolas no ano de 2017, pois as análises e resultados desta pesquisa servirão de exemplos para a produção de um caderno didático, em construção por uma das autoras deste estudo, que servirá de material de apoio para oficinas de formação continuada a professores de línguas. Outro motivo que nos levou à escolha de tal livro didático foi que ele possui imagens fotográficas que problematizam questões sociais. Boa parte das imagens deste material apresenta uma realidade que, muitas vezes, não é exposta em livros para o ensino fundamental (como observamos a partir de muitas leituras de diversos livros).



Quadro 6 – Dados do livro didático e objeto de análise.

Livro Didático	Autores		Editora	Ano escolar	Ano PNLD	Texto (Anexo 2)
“Tecendo Linguagens”	Teresa Amaral Oliveira, Elisabeth de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo		IBEP	7º ano	2017, 2018 e 2019	Modalidade verbal: “Diário” (trechos 1, 2, 3 e 4); Modalidade visual: Imagens 1 e 2.

A modalidade verbal, “Diário” (Anexo 2), é construída em quatro trechos, sendo que nos dois últimos os autores do livro recontextualizaram<sup>3</sup> imagens/fotos e as incluíram. As imagens foram aliadas ao diário original e passaram a estruturar um novo texto, realizando um processo de redimensionamento textual.

Para que pudéssemos atingir nosso objetivo central, de compreender como os recursos semióticos se apresentam e se articulam em textos multimodais da seção de leitura em livro didático de língua portuguesa para o 7º ano, os passos de análise foram:

- (1) examinamos a modalidade verbal do texto, sob a perspectiva do sistema de transitividade, mas com atenção especial aos processos<sup>4</sup> que o compõem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), o que nos levou a identificar a representação das experiências e as figuras criadas por cada oração;
- (2) verificamos a modalidade visual (duas imagens), classificando-a a partir das categorias dos processos narrativos e conceituais, com base na metafunção representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006), o que nos permitiu compreender os padrões de experiência construídos nas imagens;
- (3) analisamos as relações que se estabelecem entre as modalidades verbal e visual, com base nas categorias de *status* (MARTINEC; SALWAY, 2005), o que nos permitiu entender a relação intersemiótica que constrói cada texto.

<sup>3</sup> Tomamos o conceito de retextualização como a produção de um novo texto a partir de textos-base. A retextualização implica, necessariamente, mudança de propósito, pois o produtor opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem, porque produz novo texto. Trata-se, assim, de redimensionar a projeção de imagens entre interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção, por fim, de atribuir novo propósito à produção textual (MATENCIO, 2001).

<sup>4</sup> Uma atenção especial foi dada aos processos do sistema de transitividade porque eles são considerados os principais elementos nas orações, representando, nos textos, as experiências que ocorrem no mundo.

Quanto ao tratamento dos dados, com base nos resultados da análise do passo 1, dividimos as orações em estruturas simples e as apresentamos no Anexo 1; e, com base nos resultados do passo 2, delineamos nas próprias imagens as categorias da metafunção representacional.

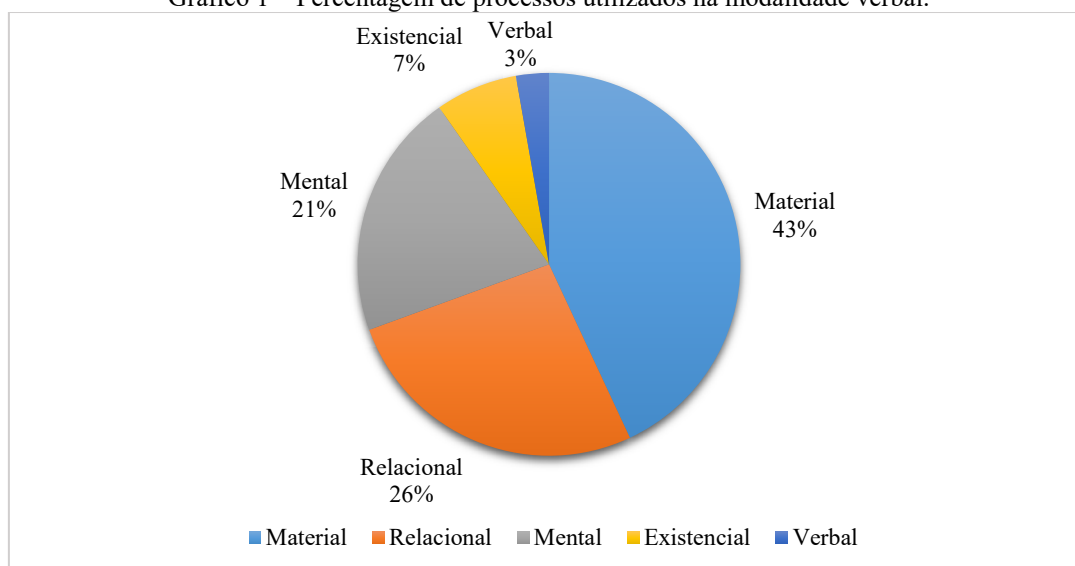
#### 4. Análise e discussão dos resultados

Esta seção apresenta os resultados das análises das modalidades verbal e visual, bem como discussões acerca destes resultados.

##### 4.1 Análise da modalidade verbal

O que segue é a sumarização dos resultados da análise dos processos (HALLIDAY, MATTIESSEN, 2004) encontrados na modalidade verbal, em forma de um gráfico (Gráfico 1) e, logo abaixo, uma discussão sobre os resultados em questão. A análise detalhada dos complexos oracionais em orações simples encontra-se no Anexo 1.

Gráfico 1 – Percentagem de processos utilizados na modalidade verbal.



O gênero textual diário, constituído pela modalidade verbal apresenta um relato pessoal de uma menina, Zlata, sobre a guerra em seu país. Através do gênero diário, é possível registrar ideias e opiniões acerca da realidade que vivemos. É possível, também, narrar acontecimentos do dia a dia, bem como contar os desejos, os sentimentos e os segredos que vêm junto com esta

vivência cotidiana. Nesse sentido, quando Zlata relata seu convívio com a guerra, os processos, conforme a metafunção ideacional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004) mais utilizados para representar tal situação são os materiais. Outro processo bastante utilizado nesse diário foi o relacional, uma vez que Zlata identifica e caracteriza situações vividas, além de conceituar vários elementos envolvidos a guerra, como o próprio elemento pano de fundo de seus relatos. Contudo, na medida em que a menina revela os sentimentos que a guerra provocou nela e na sua família, o processo que a autora busca é o mental.

Percebemos, pela análise dos processos do sistema de transitividade, que, quando Zlata reproduz suas experiências na guerra, trata como um fenômeno material, que estabelece uma mudança no fluxo dos acontecimentos. Essa mudança reproduz uma figura de estrago, destruição, aniquilamento, que cresce à medida que ela narra os fatos.

Nos momentos em que Zlata estabelece suas experiências sobre a guerra, utiliza processos relacionais, os quais representam entidades relacionadas à guerra em termos de suas características e identidades. Estes processos permitiram à autora representar a descrição dos cenários, definição de coisas e estruturação de conceitos sobre o tema. Os conceitos construídos relatam o processo de destruição da cidade.

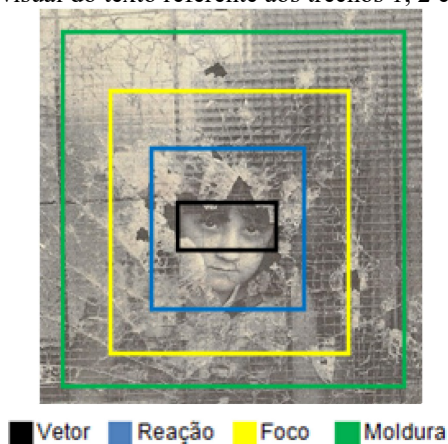
Além de apresentar mudanças nos fluxos de acontecimentos e determinar características e identidades, Zlata, nos seus relatos, representa seus próprios sentimentos quanto ao que motiva a guerra e, para tanto, utiliza-se dos processos mentais. Esses processos representaram as experiências do mundo da consciência da autora, determinando sentimentos próprios de tensão, medo, desconfiança, abandono.

O que consideramos, com essa frequência de processos, é, justamente, uma necessidade do próprio gênero textual, o qual abre espaço, justamente, para narrar fatos, conceituar e atribuir características às questões e manifestar sentimentos e desejos. Os processos mais frequentes contribuíram, portanto, para a autora do diário representar todo o processo de destruição causado pela guerra e suas dúvidas quanto ao próprio futuro.

## **4.2 Análise da modalidade visual**

O texto em análise traz duas imagens. A primeira, Figura 1, acompanha o trecho 3, já a segunda imagem, Figura 2, acompanha o trecho 4. A seguir, seguem as análises com base na metafunção representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006).

Figura 1 – Modalidade visual do texto referente aos trechos 1, 2 e 3 da modalidade verbal.



Fonte: Oliveira et al. (2015, p. 61)

A Figura 1 é narrativa sob a perspectiva da metafunção representacional (KRESS; van LEEUWEN, 2006). Quando analisamos essa imagem, a princípio, separada da modalidade verbal do texto, a consideramos narrativa de reação não transacional, na medida em que ela é Reator e reage por meio do Vetor de linha determinado pelo olhar a um Fenômeno não determinado no quadro da imagem. Nesse sentido, o Reator da imagem acima é uma menina (delimitado pelo quadro azul) e o Vetor, isto é, o elemento que determina a reação, é o seu olhar (delimitado pelo quadro preto).

Como o olhar do participante representado (PR) se dirige diretamente ao leitor, cria-se um vínculo direto entre PR e quem lê, gerando uma empatia entre ambos interactantes. As informações apresentadas estão distribuídas em uma relação centro-margem, tornando o PR mediador dos elementos imagéticos. O Vetor do único PR (olhar) da imagem demonstra tristeza e abandono, da mesma maneira, o quadro em torno dele representa destruição; a própria cor, sem saturação, opaca, monocromática e levemente escura, representa as experiências de sofrimento, padecimento, solidão.

Figura 2 – Modalidade visual do texto referente ao trecho 4 da modalidade verbal.



Fonte: Oliveira et al. (2015, p. 61)

A Figura 2 é uma representação narrativa, segundo Kress e van Leeuwen (2006), porque representa uma ação, uma mudança de estado de uma Meta. A ação desta imagem não está retratada por meio de um olhar, mas por meio do elemento fogo que é responsável por destruir o prédio. Assim, o PR é o prédio (delimitado no quadro amarelo), elemento Meta, o Ator é indefinido na imagem e os Vetores são o fogo e as chamas (quadro preto), pois são elas que representam o movimento (para cima), a ação de destruição. Kress e van Leeuwen (2006) não consideram o Ator como um Fenômeno fora da imagem, por esse motivo não podemos imaginar que há um Ator subjetivo (implícito – a entidade que incendiou o prédio). Podemos inferir, como Ator, apenas os elementos que estão na imagem produzindo uma ação. Contudo, como esta imagem foi usada para acompanhar um texto verbal, poderíamos afirmar que o participante Ator está na modalidade verbal do texto. Isso se confirma pela oração “Otes foi destruída pelas chamas”. Nessa estrutura passiva, a narradora traz as chamas como elemento Ator do processo material.

O PR está em um quadro centralizado (dentro das linhas amarelas), representando a informação principal em uma relação centro-margem. Essa centralização, conforme Kress e van Leeuwen (2006), remete ao elemento mais importante da imagem que, neste caso, é a própria ação (PR + Ator + Vetor + Meta). Esta ação é saliente não apenas por sua posição de destaque, a saliência é marcada, também, pela cor mais definida e clara nos elementos centrais. A margem é outro elemento fundamental nesta imagem, mais escura e em segundo plano, que representa uma janela destruída. A cor das chamas também possui significado importante, uma

vez que o vermelho, além de estar centralizado, é a cor mais forte e quente dentre as outras expostas neste texto visual.

O ponto de vista desta imagem é marcado pelo foco “de dentro para fora” da janela, questões que contribuem para reforçar uma leitura particular do produtor da imagem – um foco da janela destruída do apartamento que mira em um prédio sendo destruído por chamas.

### 4.3 Discussões da análise do texto

O gênero textual que a modalidade verbal do texto analisado traz é um diário pessoal, o qual apresenta um ponto de vista particular sobre algo. O que essa modalidade nos mostra é a narração, em primeira pessoa, de uma menina que convive na e com a guerra. Os trechos 1, 2 e 3, do diário, analisados na seção 4.1, narram o processo de destruição da guerra, enquanto o trecho 4 (seção 4.1) narra o resultado da destruição causada pela guerra.

O texto que analisamos, do livro didático “Tecendo Linguagens”, traz um diário pessoal cuja fonte é Zlata Filipovic e imagens que acompanham esse gênero, para a composição da seção de leitura, cujas fontes são Tom Stoddart (Figura 1) e AFP Photo Muchael Evistatiev (Figura 2). Entendemos que a Figura 1 está associada aos trechos 1, 2 e 3 porque O PR (menina) materializa um elemento fundamental desses trechos do diário: a narradora (Zlata). Com base em Martinec e Salway (2005), a leitura que fizemos conduz para uma relação intersemiótica de *status* de igualdade entre trechos 1, 2 e 3 e o PR da Figura 1, pois, como a modalidade verbal nos traz relatos íntimos e pessoais de uma narradora em primeira pessoa (Zlata), a Figura 1 nos traz o que seria a materialização/representação dessa narradora. A narração de Zlata permeia os trechos 1, 2 e 3, por esse motivo há a relação de igualdade, pois o PR (Figura 1) está presente durante esses trechos do diário íntimo como narradora.

Os trechos 1, 2 e 3 (modalidade verbal) são construídos com base no olhar triste, aflito e solitário da narradora (PR Reator da modalidade visual) que, ao narrar os acontecimentos da guerra (processos materiais), ao construir conceitos e dar significados a fenômenos deste contexto (processos relacionais) e ao manifestar suas aflições, desconfianças e tristezas (processos mentais) (modalidade verbal), mostra sua reação a todos estas situações (modalidade visual).

Além disso, o olhar triste, a própria cor da imagem (monocromática e com tons escuros e opacos) têm relação com a modalidade verbal, uma vez que este tom escuro e frio remete ao sofrimento pelo qual passa a narradora (representado na modalidade verbal).

Entendemos que a Figura 2 está associada ao trecho 4. O PR (prédio em chamas) materializa um elemento fundamental desse trecho do diário: a cidade destruída. Com base em Martinec e Salway (2005), a leitura que fizemos conduz para uma relação intersemiótica de *status* de igualdade entre a Figura 2 com o trecho 4. Isso porque, como a modalidade visual nos traz o resultado da destruição causada pela guerra (mostra o panorama da cidade destruída por meio, principalmente, de um prédio em chamas – PR Meta), a modalidade verbal apresenta justamente o resultado da guerra. Está na modalidade verbal a descrição dessa destruição junto do elemento central da Figura 2.

Além disso, uma outra relação entre Figura 2 e trecho 4, é a margem presente nesta Figura. O foco é dado da janela de um apartamento. Essa janela é considerada a moldura da imagem e relaciona-se com o texto verbal na medida em que a narradora nos conta que “Otes inteira é uma ruína”. As chamas, que aparecem com uma cor mais viva e se destacam como elemento central da imagem, são consideradas vetores, já que elas estão provocando a destruição, assim como no trecho 4, quando a narradora diz que “tudo foi destruído pelas chamas”. Nesse sentido, entendemos o *status* de igualdade.

Por estas questões, o que consideramos interessante é o fato de a modalidade verbal do texto ser de um autor determinado, e a visual ser de outras fontes. Não seria possível discutir o propósito dos organizadores do livro didático com essa combinação, pois precisaríamos partir para uma entrevista. O que cabe a nós é compreender o efeito que o texto pode gerar dessa correlação. Quando os organizadores da seção de leitura do livro didático em questão resolvem selecionar o “Diário” e aliá-lo às Figuras 1 e 2, eles compõem, na verdade, um outro texto, que, nesse caso, estrutura uma relação intersemiótica de igualdade, de coesão e acaba por configurar um processo de retextualização e redimensionamento textual.

## 5. Considerações finais

Após concluir o percurso proposto neste estudo, fazemos o balanço dos resultados encontrados. Nosso objetivo foi analisar a apresentação e a articulação dos recursos semióticos de um texto multimodal em uma seção de leitura de um livro didático de língua portuguesa para o 7º ano. Para tanto, nós investigamos, em um primeiro momento, a modalidade verbal, sob o ponto de vista das metafunção ideacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e a modalidade visual, na perspectiva da metafunção representacional (KRESS; van LEEUWEN,



2006), para, logo, entendermos como essas modalidades se relacionam (MARTINEC; SALWAY, 2005).

Como resultado, foi possível compreender as representações que cada modalidade textual constrói. Percebemos que um texto pode ser carregado de elementos verbais e visuais, e cada modalidade interfere na outra no sentido de manter/reforçar ou gerar determinados sentidos.

Como nos propomos, também, a verificar a combinação entre as modalidades (verbal e imagética), já que elas são de fontes diferentes com propósitos originais distintos, outra questão interessante foi compreender as relações que ambas as modalidades podem ter em sua combinação. O texto traz, na modalidade verbal, um diário pessoal cuja fonte é Zlata Filipovice e as imagens que acompanham o verbal, para a composição da seção de leitura, é da fonte Tom Stoddart (Figura 1) e AFP Photo Muchael Evistatiev (Figura 2). Desse modo, verificamos que as imagens selecionadas para acompanhar os trechos do diário corresponderam de maneira muito equilibrada para a construção da seção de leitura analisada. Assim, o efeito de leitura é, justamente, a correlação coerente entre as modalidades, como se, de fato, uma fosse construída com base na outra, efetivando o processo de retextualização e, por consequência, recontextualização dos textos quando de suas publicações originais.

Nesse sentido, precisamos entender ambas as modalidades como elementos inerentes um ao outro. Isso gera uma terceira questão: se as modalidades se igualam, se complementam e convergem para que entendamos o texto como um todo, por que continuar tratando a modalidade verbal, por exemplo, com mais atenção ou importância e ignorar a modalidade visual?

Esta reflexão nos conduziu a iniciar estudos direcionados ao letramento multimodal. Por conta dela, estamos a construir um caderno didático com a teoria da Gramática do Design Visual (KRESS; van LEEWEN, 2006) tratada de forma didática a partir de análises de imagens de livros didáticos, como das imagens analisadas neste artigo. O que iremos propor, a partir deste caderno didático, é oferecer oficinas de letramento multimodal para professores e alunos em formação superior. Dentro dessa perspectiva, entendemos que, para responder às demandas da sociedade e da escola atual, não basta apenas ser alfabetizado, é necessário ser letrado, ou seja, fazer o uso da função social da escrita e da leitura dentro de contextos diversos, por meio dos mais variados recursos semióticos.

Por fim, reconhecemos algumas limitações da presente pesquisa como, por exemplo, o número restrito de exemplares textuais analisados. Reconhecemos também a importância de dar sequência a este estudo no sentido de aplicar as categorias das demais metafunções da linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; KRESS; van LEEUWEN, 2006) para entender os textos sob a perspectiva da interação e da composição textual.

## Referências

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks**. Designs for Learning, v. 3, n. 1-2. p. 10-29, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.16993/dfl.26>> Acesso em 31 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, R. C. L.; PIMENTA, S. M. O. A Gramática do Design Visual. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZAVEDO, A. M. T. **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática, Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 87-117.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. - 1 ed. - São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GRAY, J. **The construction of English**. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1057%2F9780230283084>. Acesso em 28 jun. 2017.

GUO, L. Multimodality in a Biology Textbook. In: O'HALLORAN, K. (org.) **Multimodal Discourse Analysis: Systemic-Functional Perspectives**. London/ New York: Continuum, 2004. p. 196-219.

HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

\_\_\_\_\_. **Introduction to Functional Grammar**, 2ª edição, London: Edward Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to Functional Grammar**. 3ª edição. London: Edward Arnold, 2004.

JEWITT, C.; KRESS, G. **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang Publishing, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. 1. ed. London: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LIMA, C. H. P.; SANTOS, B. S. Contextualizando o Contexto: Um conceito Fundamental na Semiótica Social. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. O.; AZAVEDO, A. M. T. **Incursões**

**Semióticas: Teoria e Prática de Gramática, Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 30-47.

NASCIMENTO, R. G. **Research genres and multiliteracies: channelling the audience's gaze in powerpoint presentations.** 2012, 231f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina: Santa Catarina. 2012.

MARTINS, N. B. BORTOLUZZI, V. I. CRISTINO, J. T. Linguística Sistêmico-Funcional e Multimodalidade: as representações do imaginário em videonarrativa. **Domínios de Lingu@gem.** v. 8, n. 1, p. 15-33, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/23584/14585>. Acesso em 08 jun. 2016.

MARTINEC, R. SALWAY, A. A system for image-text relations in new (and old) media. **SAGE Publications:** London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: p.337-371. 2005. Disponível em <<http://vcj.sagepub.com/vol.4>>. Acesso em 27 ago. 2016.

MATENCIO, M. de L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: **Revista Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2001. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453>. Acesso em 29 jun. 2017.

OLIVEIRA, T. A.; SILVA, E. G. O.; SILVA, C. O.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo Linguagens**, 7º anoN - 4 ed. - São Paulo: IBEP, 2015.

SANTOS, J. M. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula.** Brasília, 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística), Departamento de Linguística, Língua e Vernáculo, Universidade de Brasília.

SEGATTO, L. S.; KNOLL, G. F. Análise dos recursos multimodais em texto publicitário impresso. **SIGNO.** Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 66-83, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em 04 abr. 2016.

SOARES, M. Novas práticas de leitura na Cíbercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 abr. 2016.

## Anexos

### ANEXO 1 – Análise da modalidade verbal do texto do livro didático “Tecendo Linguagens”

O que segue, é a divisão dos complexos oracionais em orações simples, nas quais aplicamos o exame do sistema de transitividade no intuito de verificarmos as representações construídas no diário.

Seção de Leitura - Livro “Tecendo Linguagens”, Texto “Diário”.

Trecho 1

A guerra <b>Identificado</b>	parece <b>Processo Relacional</b>	tudo. <b>Identificador</b>	
[A guerra] <b>Identificado</b>	não parece <b>Processo Relacional</b>	uma brincadeira. <b>Identificador</b>	
[A guerra] <b>Ator</b>	destrói. <b>Processo Material</b>		
[A guerra] <b>Ator</b>	mata. <b>Processo Material</b>		
[A guerra] <b>Ator</b>	incendeia. <b>Processo Material</b>		
[A guerra] <b>Ator</b>	separa. <b>Processo Material</b>		
[A guerra] <b>Ator</b>	traz <b>Processo Material</b>	a infelicidade. <b>Meta</b>	
Hoje <b>Circunstância</b>	uma chuva de granadas <b>Ator</b>	caiu <b>Processo Material</b>	sobre a Bascarsija. <b>Meta</b>
[A Bascarsija] <b>Identificado</b>	É <b>Processo Relacional</b>	o centro antigo de Sarajevo. <b>Identificador</b>	
Houveram <b>Processo Existencial</b>	explosões aterrorizantes. <b>Existente</b>		
(Nós) <b>Ator</b>	descemos <b>Processo Material</b>	para o porão. <b>Circunstância</b>	
[O porão] <b>Portador</b>	estava <b>Processo Relacional</b>	frio, escuro. <b>Atributo</b>	
[O porão] <b>Portador</b>	É <b>Processo Relacional</b>	deprimente. <b>Atributo</b>	
Aquele <b>Identificado</b>	É <b>Processo Relacional</b>	mesmo o nosso porão? <b>Identificador</b>	

(Eu) <b>Experienciador</b>	não tenho <b>Processo Mental</b>	tanta certeza. <b>Fenômeno</b>
-------------------------------	-------------------------------------	-----------------------------------

Papai, mamãe e eu <b>Portador</b>	ficamos <b>Processo Relacional</b>	encolhidos <b>Atributo</b>	num canto. <b>Circunstância</b>
--------------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------	------------------------------------

(Nós) <b>Experienciador</b>	Tínhamos <b>Processo Mental</b>	a sensação de estar em segurança. <b>Fenômeno</b>
--------------------------------	------------------------------------	--

No escuro, <b>Circunstância</b>	ao lado de papai e mamãe e no calor do corpo deles, <b>Circunstância</b>	(eu) <b>Experienciador</b>	pensei <b>Processo Mental</b>	em ir embora de Sarajevo. <b>Fenômeno</b>
------------------------------------	---	-------------------------------	----------------------------------	--

(Eu) <b>Ator</b>	ir <b>Processo Material</b>	embora <b>Circunstância</b>	sozinha. <b>Atributo</b>
---------------------	--------------------------------	--------------------------------	-----------------------------

(Eu) <b>Ator</b>	deixar <b>Processo Material</b>	papai e mamãe, vovô e vovó. <b>Meta</b>
---------------------	------------------------------------	--

Eu <b>Experienciador</b>	não ia conseguir <b>Processo Mental</b>	aguentar*. <b>Fenômeno</b>
-----------------------------	--	-------------------------------

\*O termo “aguentar” é, nesse caso, um fenômeno, pois representa uma situação (aguentar a situação).

(Eu) <b>Ator</b>	ir <b>Processo Material</b>	embora <b>Circunstância</b>	só com mamãe. <b>Circunstância</b>
---------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------------

[Algo] <b>Portador</b>	não daria <b>Processo Relacional</b>	certo. <b>Atributo</b>
---------------------------	---	---------------------------

O melhor <b>Identificado</b>	seria <b>Processo Relacional</b>	irmos embora os três. <b>Identificador</b>
---------------------------------	-------------------------------------	---

Papai <b>Ator</b>	com certeza	não poderia ir <b>Processo Material</b>	embora. <b>Circunstância</b>
----------------------	-------------	--	---------------------------------

(Eu) <b>Experienciador</b>	resolvi <b>Processo Mental</b>	que íamos ficar juntos. <b>Fenômeno</b>
-------------------------------	-----------------------------------	--

Amanhã <b>Circunstância</b>	(eu) <b>Dizente</b>	vou dizer <b>Processo Verbal</b>	aKeka <b>Alvo</b>	que é preciso ter coragem, que é preciso ficar com as pessoas que a gente ama e que nos amam. <b>Verbiagem</b>
--------------------------------	------------------------	-------------------------------------	----------------------	---

(Eu)	não quero	sair de perto de papai e mamãe.
------	-----------	---------------------------------

<b>Experienciador</b>	<b>Processo Mental</b>	<b>Fenômeno</b>
Deixar papai sozinho aqui <b>Fenômeno</b>	não me* <b>Experienciador</b>	agrada. <b>Processo Mental</b>

\*Compreendemos que, nesse caso, o termo “me” é típico da modalidade falada e podemos recuperar, nele, o Experienciador.

## Trecho 2

Hoje <b>Circunstância</b>	(eu) <b>Experienciador</b>	tive <b>Processo Mental</b>	uma pequena alegria. <b>Fenômeno</b>
------------------------------	-------------------------------	--------------------------------	---

(Nós) <b>Ator</b>	oferecemos <b>Processo Material</b>	a nós <b>Beneficiário</b>	uma coisa gostosa. <b>Meta</b>
----------------------	--	------------------------------	-----------------------------------

(Nós) <b>Ator</b>	colhemos <b>Processo Material</b>	as cerejas <b>Meta</b>	de nosso pátio interno. <b>Circunstância</b>
----------------------	--------------------------------------	---------------------------	---

(Nós) <b>Ator</b>	estávamos acompanhando <b>Processo Material</b>	todo o processo de amadurecimento. <b>Meta</b>
----------------------	--	---

[O processo de amadurecimento] <b>Identificado</b>	são <b>Processo Relacional</b>	os brotos, o surgimento das florzinhas, depois das minúsculas frutas verdes. <b>Identificador</b>
--	-----------------------------------	--

Pouco a pouco <b>Circunstância</b>	frutas verdes <b>Ator</b>	foram ficando <b>Processo Material</b>	vermelhas. <b>Atributo*</b>
---------------------------------------	------------------------------	---	--------------------------------

\*Conforme as pesquisadoras Fuzer e Cabral (2014), no Processo Material podemos ter um participante chamado Atributo, o qual é uma característica atribuída a um participante da oração.

(Nós) <b>Ator</b>	esperamos <b>Processo Material</b>	[algo]. <b>Meta</b>
----------------------	---------------------------------------	------------------------

As frutas <b>Ator</b>	ficassem <b>Processo Material</b>	no ponto. <b>Atributo</b>
--------------------------	--------------------------------------	------------------------------

As frutas <b>Portador</b>	estavam <b>Processo Relacional</b>	deliciosas. <b>Atributo</b>
------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------

A ameixeira <b>Ator</b>	não deu <b>Processo Material</b>	nada. <b>Meta</b>
----------------------------	-------------------------------------	----------------------

(Nós) <b>Ator</b>	não vamos poder comer <b>Processo Material</b>	ameixas. <b>Meta</b>
----------------------	---	-------------------------

[Algo] <b>Identificado</b>	é <b>Processo Relacional</b>	impressionante. <b>Identificador</b>
-------------------------------	---------------------------------	---

(Eu) <b>Experienciador</b>	sinto <b>Processo Mental</b>	vontade de comer frutas. <b>Fenômeno</b>
-------------------------------	---------------------------------	---

Aqui em Sarajevo, <b>Circunstância</b>	nesses dias de guerra, <b>Circunstância</b>	durante esta guerra, <b>Circunstância</b>	(nós) <b>Ator</b>	temos <b>Processo Material</b>	alimentos básicos e tudo aquilo de que se tem necessidade para viver. <b>Meta</b>
---	--	--	----------------------	-----------------------------------	--

Aqui em Sarajevo, <b>Circunstância</b>	nesses dias de guerra, <b>Circunstância</b>	durante esta guerra, <b>Circunstância</b>	não há <b>Processo Existencial</b>	nenhum tipo de fruta. <b>Existente</b>
---	--	--	---------------------------------------	---

Agora <b>Circunstância</b>	(eu) <b>Dizente</b>	posso dizer <b>Processo Verbal</b>	que enchi a barriga de cerejas. <b>Verbiagem</b>
-------------------------------	------------------------	---------------------------------------	---

Braco <b>Identificado</b>	é <b>Processo Relacional</b>	o irmão da mamãe. <b>Identificador</b>
------------------------------	---------------------------------	---

[Braco] <b>Identificado</b>	está <b>Processo Relacional</b>	se recuperando. <b>Identificador</b>
--------------------------------	------------------------------------	---

[Braco] <b>Portador</b>	já está <b>Processo Relacional</b>	melhor. <b>Atributo</b>
----------------------------	---------------------------------------	----------------------------

[Braco] <b>Ator</b>	consegue dar <b>Processo Material</b>	alguns passos. <b>Meta</b>
------------------------	--	-------------------------------

### Trecho 3

Hoje <b>Circunstância</b>	trovejou <b>Processo Material</b>	em nosso bairro inteiro. <b>Circunstância</b>
------------------------------	--------------------------------------	--

(Eu) <b>Experienciador</b>	não sei <b>Processo Mental</b>	dizer o número de granadas que caíram pertinho da nossa casa. <b>Fenômeno</b>
-------------------------------	-----------------------------------	--

Papai <b>Ator</b>	havia ido <b>Processo Material</b>	com Samara <b>Circunstância</b>	para o local. <b>Meta</b>
----------------------	---------------------------------------	------------------------------------	------------------------------

No local, <b>Circunstância</b>	(alguém) <b>Ator</b>	está fazendo <b>Processo Material</b>	distribuições da Ajuda Humanitária. <b>Meta</b>
-----------------------------------	-------------------------	--	--



Tudo <b>Portador</b>	estava <b>Processo Relacional</b>	calmo. <b>Atributo</b>
-------------------------	--------------------------------------	---------------------------

De repente <b>Circunstância</b>	se* <b>Experienciador</b>	ouviram <b>Processo Mental</b>	tiros de canhão. <b>Fenômeno</b>
------------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------

[De repente] <b>Circunstância</b>	[se]* <b>Experienciador</b>	[ouviram] <b>Processo Mental</b>	explosões. <b>Fenômeno</b>
--------------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------

[De repente] <b>Circunstância</b>	[se] * <b>Experienciador</b>	[ouviram] <b>Processo Mental</b>	trovões impressionantes. <b>Fenômeno</b>
--------------------------------------	---------------------------------	-------------------------------------	---

\*Entendemos que o termo “se”, nesse contexto, é típico da modalidade falada e podemos recuperar, nele, o Experienciador.

Emina <b>Identificado</b>	estava <b>Processo Relacional</b>	em nossa casa. <b>Circunstância</b>
------------------------------	--------------------------------------	--

Num determinado momento <b>Circunstância</b>	houve <b>Processo Existencial</b>	uma violenta detonação. <b>Existente</b>
---	--------------------------------------	---

Vidros <b>Ator</b>	voavam <b>Processo Material</b>	em estilhaços. <b>Circunstância</b>
-----------------------	------------------------------------	--

Telhas <b>Ator</b>	despencavam. <b>Processo Material</b>	
-----------------------	--	--

Havia <b>Processo Existencial</b>	uma nuvem de poeira. <b>Existente</b>	
--------------------------------------	--	--

(Nós) <b>Experienciador</b>	não sabíamos <b>Processo Mental</b>	mais para onde ir. <b>Fenômeno</b>
--------------------------------	--	---------------------------------------

#### Trecho 4

Otes inteira <b>Portador</b>	é <b>Processo Relacional</b>	uma ruína. <b>Atributo</b>
---------------------------------	---------------------------------	-------------------------------

Tudo <b>Meta</b>	foi destruída <b>Processo Material</b>	pelas chamas.* <b>Ator</b>
---------------------	---	-------------------------------

\*Esta oração está na estrutura passiva e, por este motivo, o Ator não está ocupando o lugar do sujeito.

[Algo] <b>Ator</b>	queimou <b>Processo Material</b>	tudo. <b>Meta</b>
-----------------------	-------------------------------------	----------------------

As pessoas <b>Ator</b>	morreram.* <b>Processo Material</b>
---------------------------	--

\*Entendemos que o processo “morreram” é material e não comportamental porque, retomando o contexto, esse processo não se deu de maneira natural, mas um resultado da destruição.

[As pessoas] <b>Ator</b>	fugiram. <b>Processo Material</b>
-----------------------------	--------------------------------------

[As pessoas] <b>Meta</b>	ficaram soterradas <b>Processo Material</b>	pelos escombros*. <b>Ator</b>
-----------------------------	--	----------------------------------

\*Essa oração está na estrutura passiva e, por este motivo, o Ator não está ocupando o lugar do sujeito.

Ninguém <b>Ator</b>	podia ajudar <b>Processo Material</b>	[as pessoas]. <b>Meta</b>
------------------------	--	------------------------------

Houve <b>Processo Existencial</b>	pais que perderam os filhos. <b>Existente</b>
--------------------------------------	--

Houve <b>Processo Existencial</b>	filhos que perderam os pais. <b>Existente</b>
--------------------------------------	--

[Algo] <b>Portador</b>	é <b>Processo Relacional</b>	o horror. <b>Atributo</b>
---------------------------	---------------------------------	------------------------------

Isso <b>Ator</b>	vai durar? <b>Processo Material</b>
---------------------	--

Anexo 2 – Páginas da seção de leitura do livro didático “Tecendo Linguagens”, texto “Diário”.

## Prática de leitura

### Texto 5 – Diário

#### ANTES DE LER

A maioria dos textos lidos até aqui tratou da morte como um acontecimento que traz dor e tristeza, mas que é inevitável, faz parte da vida. A morte do pai de Ana foi natural. Já a morte de Uli foi decorrente de um acidente, ocorrido em meio à fuga de um desastre nuclear. Em sua opinião, mortes como a do irmão de Janna-Berta são mais fáceis ou mais difíceis de aceitar? Por quê?

Resposta pessoal.

Leia agora alguns trechos do diário de uma garota chamada Zlata:

#### Trecho 1

Segunda-feira, 20 de abril de 1992.

Dear Mimmy,

A guerra parece tudo, menos uma brincadeira. Ela destrói, mata, incendeia, separa, traz a infelicidade. Hoje uma chuva de granadas caiu sobre a Bascarsija, o centro antigo de Sarajevo. Explosões aterrorizantes. Descemos para o porão – estava frio, tudo escuro, é deprimente. Será que aquele é mesmo nosso porão? Não tenho tanta certeza. Ficamos nós três, papai, mamãe e eu, encolhidos num canto onde tínhamos a sensação de estar em segurança. No escuro, ao lado de papai e mamãe e no calor dos corpos deles, pensei em ir embora de Sarajevo. (Como todo mundo.) Mas ir embora sozinho, deixar papai e mamãe, vovô e vovó, eu não ia conseguir aguentar. E ir embora só com mamãe também não ia dar certo. O melhor seria irmos embora os três. Mas papai com certeza não poderia. Aí resolvi que íamos ficar juntos. Amanhã vou dizer a Keka que é preciso ter coragem, que é preciso ficar com as pessoas que a gente ama e que nos amam. Não quero sair de perto de papai e mamãe e, por outro lado, deixar papai sozinho aqui também não me agrada.

Sua Zlata

#### Trecho 2

Quinta-feira, 2 de julho de 1992.

Dear Mimmy,

Hoje tive uma pequenina alegria. Uma coisa gostosa que nos oferecemos. Colhemos as cerejas de nosso pátio interno. Que pratada! Estávamos acompanhando todo o processo de amadurecimento: os brotos, o surgimento das florezinhas, depois as minúsculas frutas verdes que pouco a pouco foram ficando vermelhas. Esperamos que elas ficassem no ponto... E NHAM!, elas estavam deliciosas! A ameixeira não deu nada, não vamos poder comer ameixas. É impressionante a vontade de comer frutas que eu sinto. Aqui em Sarajevo, nestes dias de guerra, durante esta guerra, não só não temos os alimentos básicos e tudo aquilo de que se tem necessidade para viver, como não há nenhum tipo de fruta. Mas agora posso dizer que enchi a barriga de cerejas.

Braco, o irmão de mamãe, está se recuperando. Já está melhor. Consegue dar alguns passos.

Zlata



### Trecho 3

Sexta-feira, 7 de agosto de 1992.

Dear Mimmy,

Hoje tropejou em nosso bairro inteiro. Não sei nem dizer o número de granadas que caíram pertinho da nossa casa. Papai havia ido com Samra para o local onde estão fazendo distribuições da Ajuda Humanitária. Tudo estava calmo, mas de repente se ouviram tiros de canhão. Explosões. Trovões impressionantes. Emina estava em nossa casa. Num determinado momento houve uma violenta detonação. Vidros voavam em estilhaços; telhas despencavam, havia uma nuvem de poeira.

Não sabíamos mais para onde ir. [...]

Menina olha silenciosamente por uma janela quebrada enquanto um comboio de ajuda humanitária das Nações Unidas chega ao subúrbio de Sarajevo, em 1992.



Tom Stoddart/Getty Images

### Trecho 4

Domingo, 6 de dezembro de 1992.

Dear Mimmy,

Uma notícia triste, triste. Otes inteira é uma ruína, tudo foi destruído pelas chamas. Queimou tudo. As pessoas morreram, fugiram, morreram quando estavam fugindo ou ficaram soterradas pelos escombros sem que ninguém pudesse ajudar. Houve pais que perderam os filhos, filhos que perderam os pais. É o horror. Mais uma vez o horror, o pavoroso. [...]

Quanto tempo ainda isso vai durar?

Sua Zlata

FILIPOVIĆ, Zlata. *O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. Tradução de Antônio Machado Soares e Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Visão do antigo edifício do Parlamento de Sarajevo queimando após ser atingido por um tanque sérvio em 19 de setembro de 1992.



AFP Photo/Michael Evstatiev

Artigo recebido em: 15.01.2017

Artigo aprovado em: 02.07.2017

### O jeito que a gente diz: convencionalidade e idiomaticidade

Raphael Marco Oliveira Carneiro \*

TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português*. Barueri: Disal, 2013. 223p.

*O jeito que a gente diz*, inicialmente publicado em 2005<sup>1</sup>, tornou-se referência imediata e necessária para inúmeras pesquisas realizadas no Brasil que lidam com aspectos da convencionalidade e idiomaticidade linguísticas. Tão popular o livro se tornou que, em menos de dez anos, Stella Tagnin presenteou a comunidade acadêmica com uma edição revista e ampliada (*O jeito que a gente diz*, Disal, 223p. ISBN 978-85-7844-127-2). O par linguístico inglês e português continua sendo o foco desta nova edição, mas também foram acrescentados exemplos muito bem-vindos em alemão, espanhol, francês e italiano em quadros comparativos ao final de cada capítulo. Outro diferencial da obra é o acréscimo de atividades ao final de cada capítulo, que possibilitam um engajamento maior por parte do leitor no estudo dos tópicos abordados.

Em 18 seções, a autora faz um percurso pelas diversas manifestações lexicogramaticais resultantes dos fenômenos convencionais e idiomáticos das línguas, desde estruturas formadas por apenas duas palavras até unidades maiores caracterizadas pela polilexicalidade e relativa fixidez. O recorte dado às unidades linguísticas tratadas na obra está situado no campo de estudos conhecido como Fraseologia, “[...] um dos ramos das ciências da palavra que tem por objeto de estudo as ‘unidades lexicais’ constituídas de dois ou mais vocábulos ou de sintagmas e de frases, com grau variável de lexicalização [...]” (BARBOSA, 2012, p. 249). A autora também trata de questões relativas à Linguística de *Corpus*, abordagem dos estudos linguísticos que muito contribui para os estudos fraseológicos.

Apesar de não ser mencionado na obra, vale comentar que as noções de convencionalidade e idiomaticidade provêm do princípio idiomático da produção linguística

---

\* Professor substituto do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Doutorando em Linguística e Linguística Aplicada pela UFU. E-mail: raphael.olic@gmail.com.

<sup>1</sup> Há uma edição da mesma autora que trata da mesma temática, intitulada ‘Expressões idiomáticas e convencionais’ publicada em 1989 pela editora Ática.

postulado por Sinclair (1991). Esse princípio esclarece que as palavras não ocorrem em um texto aleatoriamente, de modo que o falante faz uso de unidades semi-pré-construídas que, apesar de serem analisáveis em segmentos, constituem escolhas únicas (SINCLAIR, 1991). Em outras palavras, os falantes dispõem de unidades linguísticas previamente armazenadas em blocos na memória, de modo que ao produzirem um enunciado reiteram e repetem sintagmas anteriormente usados, culminando na cristalização de padrões linguísticos. Esse fenômeno pode ser o resultado da recorrência de situações comunicativas semelhantes na vida humana em sociedade, da tendência à economia de esforço e das exigências da comunicação em tempo real, conforme Sinclair (1991) observa.

A introdução e a seção 2 que tem o mesmo título do livro estabelecem a temática e o propósito da obra. Com base no conceito de “falante ingênuo” proposto por Charles J. Fillmore, a autora introduz o tópico da convencionalidade, definido como “[...] o aspecto que caracteriza a forma peculiar de expressão numa dada língua ou comunidade linguística” (TAGNIN, 2013, p. 19). O que caracteriza o “falante ingênuo” é justamente não saber o que é convencional em dada língua, o que leva o falante a soar pouco natural em suas manifestações linguísticas, mesmo que os seus enunciados estejam gramaticalmente adequados.

A idiomaticidade, por sua vez, é tratada na seção 3. É definida como o aspecto convencional do nível do significado, em que o significado de uma unidade linguística não é transparente. Nas palavras da autora, a idiomaticidade ocorre “[...] quando o significado da expressão toda não corresponde à somatória do significado de cada um de seus elementos” (TAGNIN, 2013, p. 22). A autora chega à importante conclusão de que toda expressão idiomática é convencional, mas nem toda expressão convencional é idiomática.

O capítulo 4 diferencia os níveis linguísticos da convencionalidade em sintático (gramaticalidade, ordem, combinabilidade), semântico (significado da forma e da imagem) e pragmático (situação e expressão verbal). Cada um desses níveis engendra unidades fraseológicas de diferentes formas e funções, as quais são posteriormente explicadas e exemplificadas em detalhes em capítulos específicos.

Quando da publicação da primeira edição deste livro, a Linguística de Corpus (LC) ainda engatinhava em terreno brasileiro. O livro introdutório à LC no Brasil de Tony Berber Sardinha tinha sido publicado apenas um ano antes, 2004. Na publicação da nova edição, contudo, o cenário já é outro. A LC tem se desenvolvido a passos largos tanto na compilação e disponibilização de *corpora online* quanto nas parcerias de pesquisa com outras áreas,



revelando-se como uma abordagem dinâmica e produtiva no estudo das línguas. É com esse espírito que Tagnin amplia o capítulo 5 que trata da LC. Além de apresentar as ferramentas básicas (concordanciador, lista de palavras e lista de palavras-chave) utilizadas para o processamento e a análise de *corpora*, a autora apresenta resumidamente a constituição e as interfaces de consulta de *corpora* do português, inglês, bilíngues e de aprendizes. Há também a descrição de procedimentos básicos de compilação e armazenamento de *corpora* personalizados para fins de pesquisa ou ensino.

Do capítulo 6 em diante, a autora dedica cada um deles a um tipo de unidade fraseológica, começando com as coligações. Uma coligação é “a combinação consagrada de um elemento lexical com uma categoria ou padrão gramatical” (TAGNIN, 2013, p. 53). Dentre as coligações, há coligações de regência (*look at*/olhar para, *long for*/ansiar por), verbos frasais (*look up*/consultar, *give in*/render-se) e coligações prepositivas (*at random*/ao acaso, *in accordance with*/de acordo com).

As colocações, combinações lexicais consagradas de duas ou mais palavras de conteúdo (TAGNIN, 2013), são abordadas no capítulo 7 e classificadas em colocações adjetivas (*outside chance*/hipótese remota), colocações nominais (*bay leaf*/folha de louro), colocações verbais (*make trouble*/criar problemas), colocações adverbiais (*lavishly illustrated*/fartamente ilustrado), expressões especificadoras de unidade (*a clove of garlic*/um dente de alho) e coletivos (*a gaggle of geese*/um bando de gansos).

Os binômios, geralmente formados “[...] por duas palavras pertencentes à mesma categoria gramatical e ligadas por uma conjunção ou preposição [...]” (TAGNIN, 2013, p. 81), ganham espaço no capítulo 8, sendo subdivididos em binômios de elementos idênticos não-idiomáticos (*on and on*, *again and again*) e idiomáticos (*all in all*/em resumo; *by and by*/após algum tempo) e binômios de elementos diferentes não-idiomáticos (*assets and liabilities*/lucros e perdas; *facts and figures*/fatos e números) e idiomáticos (*by and large*/em geral; *hem and haw*/falar com hesitação).

No capítulo 9 são as estruturas agramaticais consagradas, “[...] nem tudo que dizemos é perfeitamente gramatical [...]” (TAGNIN, 2013, p. 91), que são exploradas em termos de estruturas sintaticamente cristalizadas (*how come?*, *let alone*, *long time no see*) e bloqueio sintático imprevisível (verbos que co-ocorrem obrigatoriamente com *can*, como em *I can afford it*, mas não *Sure I afford it* e *I can't bear it*, mas não *I bear it*).



Expressões convencionais, como *fit for human consumption*/adequado para consumo humano e *best before*/prazo de validade são brevemente tratadas no capítulo 10. A autora classifica como expressões convencionais as chamadas unidades estendidas de significado (*extended units of meaning*) conceituadas por Tognini-Bonelli (2001).

As expressões idiomáticas no capítulo 11 são exploradas pelo viés da forma linguística, da imagem e de expressões metafóricas. A forma linguística torna-se convencionalizada quando o significado de dada expressão torna-se distinto dos significados de seus constituintes, ou seja, são expressões semanticamente convencionalizadas, como em *pay the piper*/arcar com as consequências e *in the soup*/em encrenca; em confusão; em maus lençóis. Em certos casos, o significado de uma expressão idiomática reside na imagem aludida por ela. A autora se apoia nas ideias de Lakoff e Johnson (1979) para explicar as convenções na cultura ocidental dos significados das imagens ‘para cima’ e ‘para baixo’ como ‘bom’ e ‘ruim’, respectivamente, gerando expressões como *up and around*/recuperado de uma doença e *down on one’s luck*/sofrendo de falta de sorte. Símbolos, expressões de natureza comparativa, como *cunning as a fox*/esperto como uma raposa e *easy as pie*/fácil como tirar doce de uma criança, também apresentam a imagem como componente semântico das expressões idiomáticas. Ao tratar das expressões metafóricas, a autora apresenta as expressões em distintos graus de idiomaticidade, classificando os exemplos *to put oneself out*/se virar do avesso para fazer algo e *to hold one’s head up*/andar de cabeça erguida, como mais idiomático e menos idiomático, respectivamente. Chega-se à conclusão de que, enquanto as expressões metafóricas deixam transparecer a relação entre seu significado e a imagem aludida, nas expressões idiomáticas não é possível recuperar essa relação, de modo que o significado é totalmente arbitrário.

Os marcadores conversacionais, expressões linguísticas de natureza pragmática que sinalizam atitudes e comportamentos na interação social, são classificados no capítulo 12 em marcadores conversacionais de estruturação semântica (*To my mind...*/A meu ver..., para expressar opinião), marcadores conversacionais de sinalização do contexto social (*Can you spare a minute?*/Pode me dar um minuto?, para expressar desejo de tomar o turno), marcadores conversacionais de sinalização da disposição de entendimento (*I’d like to hear all about it.*/Gostaria de saber tudo a respeito, para expressar disposição para receber), marcadores conversacionais de sinalização de controle da comunicação (*What I’ve been telling you all along is...*/O que estou dizendo o tempo todo é..., para esclarecimento de mal-entendido).

No capítulo 13, a autora trata das fórmulas situacionais. Tais fórmulas constituem “[...] padrões pré-moldados de pensamento e de expressão verbal” (TAGNIN, 2013, p. 118) ativados a partir de cada situação de interação social. Tão importantes são essas fórmulas para o aprendizado de línguas que mais ao final do livro, uma lista delas é fornecida. Essa categoria abrange fórmulas situacionais sintáticas de polidez (*Would you mind not smoking?/Você se incomodaria de não fumar?*) e distanciamento (*No complaints from this quarter/Nenhuma reclamação da minha parte*), fórmulas fixas, como frases feitas (*You're telling me?/É para mim que você vem contar?*), citações (*To be or not to be, that's the question!/Ser ou não ser, eis a questão!* (Shakespeare)), provérbios (*All that glitters is not gold./Nem tudo que reluz é ouro*), e fórmulas de rotina, como saudações (*Have a nice day./Tenha um bom dia.*), agradecimentos (*Thank you very much./Muito obrigado.*), desculpas (*I'm so sorry. I didn't mean to./Sinto muito, foi sem querer*), votos (*Many happy returns of the day./Que esta data se repita por muitos anos.*), situações à mesa (*It's on me./É por minha conta.*).

Após a conclusão, em que a autora reafirma o maior propósito da obra, “[...] conscientizar o leitor dos diversos aspectos convencionais a que deve estar atento para não passar por um ‘falante ingênuo’” (TAGNIN, 2013, p. 131), várias fórmulas situacionais são elencadas no apêndice, tanto em inglês-português quanto em português-inglês. Em seguida, há um vocabulário crítico, com termos, definições, exemplos e remissivas, que certamente facilitam o entendimento da terminologia empregada na obra. As referências bibliográficas apresentadas com comentários da autora são muito úteis para orientar o leitor na escolha daquelas que melhor contribuirão para o aprofundamento das questões abordadas. Os anexos trazem contribuições muito bem-vindas das pesquisadoras Eva Glenk, para o alemão, Heloísa Cintrão, para o espanhol, Adriana Zavaglia, para o francês e Angela M. T. Zucchi, para o italiano, de modo que são apresentados exemplos nas referidas línguas para cada uma das unidades fraseológicas apresentadas a partir do capítulo 6. O acréscimo desses anexos contribui para o enriquecimento, a abrangência e o alcance do potencial público-leitor.

Tendo apresentado de forma concisa o conteúdo de cada capítulo, podemos perceber que, ao mesmo tempo em que a autora introduz o leitor aos aspectos mais relevantes da convencionalidade e idiomaticidade linguísticas, ela também propõe uma classificação das manifestações lexicogramaticais convencionais e idiomáticas. Cabe ressaltar que, essa classificação não é estanque, nem unânime, de modo que as diferentes categorias se interpenetram, e diferentes autores adotam classificações e denominações diferentes para as

diversas unidades fraseológicas. Um exemplo é a unidade *by and large* que a autora usa como exemplo das categorias binômio, estrutura agramatical consagrada e expressão idiomática. Ou seja, uma mesma unidade fraseológica pode ser classificada em níveis simultâneos de convencionalidade.

Achamos pertinente acrescentar, a título de exemplificação, como a convencionalidade, apesar de estar presente na língua em nível de sistema, quando da sua atualização no discurso, pode resultar em seu oposto, isto é, na quebra de convencionalidade. O uso intencional da não-convencionalidade serve para a geração de efeitos críticos, estético-estilísticos, humorísticos, satíricos, dentre outros. Esse fenômeno é comumente conhecido como remotivação ou descrystalização de unidades lexicais anteriormente lexicalizadas, que configura neologismos fraseológicos. Conforme observado em Carneiro (2016), o discurso literário de fantasia é um ambiente textual propício para esse tipo de criação neológica. Ao examinar o uso fraseológico de termos ficcionais no discurso literário de fantasia da série infantojuvenil Harry Potter, atestamos que certas unidades fraseológicas são remotivações de fraseologismos convencionais da língua inglesa em nível de sistema. Por exemplo, *don't count your chickens before they are hatched* é uma unidade convencional que, em *Harry Potter and the Half-Blood Prince*, é atualizada como *don't count your owls before they are delivered*. Dois vocábulos da expressão convencional (*chickens* e *hatched*) foram comutados por outros (*owls* e *delivered*), caracterizando, assim, a unidade fraseológica neológica como parte do mundo ficcional engendrado pelo texto ficcional literário.

Cabe notar que Stella Tagnin, em parceria com outros pesquisadores, tem movimentado a produção editorial de livros dedicados à LC em interface com outras áreas no Brasil. Em um período de dez anos, de 2005 a 2015, além da presente obra resenhada e de livros com trabalhos provenientes de congressos, como do Encontro de Linguística de *Corpus*, a autora também organizou coletâneas de trabalhos resultantes de pesquisas científicas, de autores brasileiros, que exploram, dentre outros aspectos, a relação entre convencionalidade e idiomatidade na interface com *corpora* eletrônicos no ensino de línguas estrangeiras, na terminologia e na tradução (cf. CARNEIRO; NOVODVOSKI, 2015). Assim, aproveitamos o ensejo para expressar a necessidade e a importância de que pesquisadores busquem produzir obras que ampliem a representatividade de estudos brasileiros que fazem uso da LC em interface com as mais diversas subáreas dos estudos da linguagem, de modo a serem referências para a pesquisa nessas áreas no Brasil.

Como última observação, apontamos que a obra como um todo é de interesse tanto para estudantes de línguas, graduandos, pós-graduandos, quanto para professores e tradutores. Ressaltamos o potencial didático do volume que, ao incorporar atividades práticas, contribui para o seu uso em aulas de cursos de graduação e pós-graduação. Assim, para edições futuras seria interessante acrescentar sugestões de respostas aos exercícios propostos ao longo da obra, potencializando seu papel didático. Além de um capítulo que trate também de questões relativas à remotivação ou formação de unidades fraseológicas neológicas no discurso com efeitos diversos, também seria um ganho para o leitor, indicar nos contextos linguísticos das unidades fraseológicas exemplificadas o gênero textual-discurso do qual elas foram retiradas. Saber se o uso fraseológico é em um texto acadêmico, científico, jornalístico, literário, dentre tantos outros, faz grande diferença em uma perspectiva voltada para o uso e a produção textual. Essa seria uma contribuição muito relevante para desenvolver os letramentos e as competências de adequação linguística aos diversos gêneros em circulação no meio social.

Em suma, trata-se de uma obra acessível e importante para a tomada de consciência da natureza convencional e idiomática das línguas, que tanto contribui para o desenvolvimento de competências orais e escritas de aprendizes de línguas estrangeiras e para a produção de traduções mais acuradas.

### Referências Bibliográficas

BARBOSA, M. A. A fraseologia no percurso gerativo de enunciação de codificação: no sistema, nas normas, no falar concreto. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.) Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia. **Anais...**v.1, Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 247-254.

CARNEIRO, R. M. O. **Discurso literário de fantasia infantojuvenil**: proposta de descrição terminológica direcionada por corpus. 2016. 281 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18082>. Acesso em: 24 jul. 2017.

CARNEIRO, R. M. O.; NOVODVORSKI, A. VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. (Org.). Corpora na tradução. São Paulo: Hub Editorial, 2015. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 430-440, ago. 2015. ISSN 2175-7968. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35n2p430>. Acesso em: 24 jul. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35n2p430>

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1979.

SINCLAIR, J. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TAGNIN, S. E. O. **O jeito que a gente diz: combinações consagradas em inglês e português**. Barueri: Disal, 2013.

TOGNINI-BONELLI, E. **Corpus linguistics at work**. Amsterdam: John Benjamins, 2001.  
<https://doi.org/10.1075/scl.6>

Retrospectiva recebida em: 04.01.2017

Retrospectiva aprovada em: 30.06.2017

**An overview of the contemporary English language: changes and perspectives – interview with David Crystal**  
**Um apanhado da língua inglesa contemporânea: mudanças e perspectivas – entrevista com David Crystal**

Welisson Marques\*

---

**ABSTRACT:** In this unprecedented interview, the English linguist David Crystal outlines the lexical and morphological changes within the English language, particularly in the last decade. In addition, he discusses neologisms incorporated to the English language (British), especially those originating from Brazilian Portuguese. Finally, Crystal talks about the growth of varieties of global English and, also, the phenomenon entitled: "New English(es)".

**RESUMO:** Nesta entrevista inédita, o linguista inglês David Crystal traça um panorama sobre as mudanças lexicais e morfológicas ocorridas no interior da língua inglesa, particularmente na última década. Ademais, discorre sobre neologismos incorporados à língua inglesa (britânica), especialmente aqueles oriundos do português brasileiro. Por fim, Crystal fala sobre o crescimento de variedades do inglês global e, também, do fenômeno intitulado: "New English(es)".

**KEYWORDS:** Language. English. Language changes. New English(es).

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua. Inglês. Variação linguística. *New English(es)*.

---

*Welisson Marques: David Crystal, first of all, many thanks for the opportunity of having this interview with you. It is a great pleasure to have this contact with you. I would like to start by asking you about your recent publications and the new ones which are on the way.*

David Crystal: It's difficult to make generalizations, as I'm very much a jackdaw linguist - by which I mean that I dart about from subject to subject looking for glittering linguistic subjects to write about. Or rather, the subjects come looking for me - for it's an interesting fact that almost all my books have been written reactively - in response to a question, or a trend, or an event of some sort.

---

\* Professor e pesquisador no Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica. Pós-Doutor em Educação / Análise do Discurso pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU). E-mail: [welissonmarques@iftm.edu.br](mailto:welissonmarques@iftm.edu.br)

For example, in 2010 the British Library held its first ever exhibition on the English language. They asked me to help curate it, and the result was the accompanying book *Evolving English: One Language, Many Voices*, which gave an account of some of the amazing early books and manuscripts that formed the exhibition. I would never have written such a book without that stimulus - *could* never have written it, because it required photographs of rare texts that only a collaboration with the British Library could provide.

Then in 2011 a birthday: the 400th anniversary of the King James Bible. Hugely exaggerated claims were being made about the influence of that translation on the development of the English language. People would quote idioms such as 'a thorn in the flesh' and 'fly in the ointment' and say there were thousands of expressions like this that come from the Bible. I knew there weren't so many, but had no idea what the exact number was. It was time for a reality check. I read the whole KJB through (twice!), counted them up, and presented the results in the book *Begat: The King James Bible and the English Language*. (For the record, I found 257.)

Then, later in 2011, another prompt - this time from the British Museum. The director, Neil Macgregor, had made a fascinating series of broadcasts, which later became a book, called 'The history of the world in 100 objects'. His idea was to select objects from the BM collection, each of which stood for a strand in world history. The entire 100, jigsaw-like, would provide an overview of this complex topic. So I thought: could the same thing be done for the English language? The result was *The Story of English in 100 Words*.

Now, turning to the future. The situation is no different! My next book, which may just have appeared by the time you read this, is called *Spell It Out: The Singular Story of English Spelling*. Everyone reading this will at some point have felt the misery of getting to grips with English spelling, and will have wondered why there are so many irregularities. It's been one of the commonest questions I get asked. And for a long time, I was able to answer only anecdotally. For, to provide a complete answer would require an exploration of every word in the language - or, at least, every word in a general dictionary (excluding the really specialized terms). That's over 100,000 words! Fortunately, some indefatigable scholars have done just that, and the results of their work are now available. It meant that, finally, I was in a position to stand on their shoulders and see the way English spelling evolved more clearly than was ever possible before.



And we are currently coming to the end of a major project which will be published towards the end of 2013. I say 'we' not in the 'royal we' sense (Queen Victoria: 'We are not amused'), but because this is a collaboration with Hilary, my wife and business partner. We've been travelling around Britain over the past year visiting places which were important in the history and study of the English language, from Pegwell Bay, in Kent, where the Anglo-Saxons first arrived, to University College London, where the latest apps for the study of grammar are being devised. In between, there are over 50 places which I think are really important for the history of the language, and we have visited them all, with me writing the text and Hilary taking the photographs. The book will be a mix of English linguistics and travelogue. It will be called (I think - titles can often change at the last minute) *Wordsmiths and Warriors: The English Language Tourist's Guide to Britain*.

And in the longer term? Well, who knows what things will happen in the next year that will motivate another glittering subject for study. That's the beauty of languages. Whatever they are like today, they will be different tomorrow. The Anglo-Welsh poet Dylan Thomas once said 'The memories of childhood have no order and no end'. I feel the same when writing about language.

*Welisson Marques: How do you see the changes in the English Language, firstly in Great Britain, and secondly in the English-speaking countries (such as USA, South Africa, Australia and Canada) in the last ten years?*

David Crystal: I think the most noticeable change in Great Britain has been in relation to accent - the increased acceptance of regional accents in public situations, such as on the BBC. Received Pronunciation (RP) is still heard, of course, but it's now routine to hear the news or a weather forecast read in a distinctively Scottish, Welsh, or other mildly regional tone - for example, Susan Rae for Scottish and Huw Edwards for Welsh. 'Mixed' accents are everywhere these days, reflecting the way people have become increasingly mobile - living in one place and working in another, or spending only a few years in one place before moving on. My own accent is a mix of the places I have lived in - Wales, Liverpool, and the south of England, and this affects my accent. Sometimes I say *example* with a short *a*, and sometimes with a long *ah*. And the long-standing influence of American English on British English is noticeable. My natural pronunciation of *schedule* is with a *sh*, but all my children pronounce it with *sk* - and so, when

I'm talking to them, there is a tendency for me to accommodate, and I say *sk-* too. RP has also been affected by change, as anyone can tell by listening to a recording of the Queen in 1953 and the Queen today: her *a* in *man* is no longer so fronted, nor is her vowel in *cup* so open. And young speakers do such things as unrounding the /u:/ vowel in *you*, *cool*, and suchlike.

There have been grammatical changes too. You'll notice the increased use of the present progressive form in verbs that used not to have it, such as verbs of cognition (*know*, *remember*, *think*...). Sentences like *I'm remembering what you said* used to be an indication of South Asian English, but today they are much more widespread. The McDonald's slogan *I'm lovin' it* is an illustration: twenty or so years ago this would have been *I love it*. And you'll notice the way that modal auxiliaries have been changing: *must*, for example, is now far less common than it was a generation ago, being replaced mainly by *have to*.

Vocabulary continues to grow steadily, as it always has. The Internet has contributed quite a few new words - though not as many as people think, and most of these (such as many of the slang words and phrases seen in such online sites as Urban Dictionary) are likely to have a very short shelf life. The majority of new words are coming in from the 'New Englishes' that have been evolving around the world - not just in the countries where English has long been established, such as the countries you mention, but in the nations that achieved independence in the second half of the 20th century. A country such as Nigeria has developed a very large local English lexicon now, as loan words have come into the local English used there from the hundreds of languages found in that country. And we mustn't forget the local English that has emerged in countries such as Brazil, when people choose to talk in this language about their own cultural setting.

But some things don't change. I write this piece during the Olympic Games, on a day when the press and radio stations are reporting the way people have been hearing some new Olympic verbs - *to medal*, *to gold*, *to silver*, *to bronze*, *to podium*, as in *He's been medalled*, *She's podiumed*. I've just heard a radio commentator say that *medalled* is bad because it will be confused with *meddled* - as if there were going to be contexts in which it wouldn't be perfectly obvious which meaning is required. English has coped with the similar distinction between *pedalled* and *peddled* for over a century without trouble.

In any case, *medalled* isn't new: its first recorded usage in the *Oxford English Dictionary* is 1822, when Lord Byron used it. And even in the more specific sense of 'winning a medal in a competition', there are usages recorded from over 40 years ago. There's nothing new about it

at all. Some people still moan about turning nouns into verbs, nonetheless - forgetting that this kind of *functional shift* in word classes (or class *conversion*, as it's also called) has been a normal feature of English for over 500 years. Shakespeare would be linguistically denuded without it: 'He words me, girls', says Cleopatra. 'Grace me no grace, nor uncle me no uncle', says the Duke of York in *Richard II*. There are hundreds of examples like this: I give a long list in *Shakespeare's Words* (Penguin, 2002; also available online at [www.shakespeareswords.com](http://www.shakespeareswords.com) - see the panel at Language Companion > Topics > Functional Shift). It's one of the most important features that gives English its distinctive character.

*Welisson Marques: Could you talk a bit more about the recent grammar changes in the English language, such as the considerable reduction of inflectional comparison?*

David Crystal: This is an enormous subject, now that the large corpora have begun to be investigated systematically. Here are a few examples. Apart from the points I mentioned earlier, several trends are taking place in the verb phrase, such as the steady reduction in the use of *shall* with the first person (already largely gone from American English), as well as a decline in the use of *ought to*, *need*, and *must*. People seem to prefer *have to* to *must* these days. There's an increase in the auxiliary-like use of certain lexical verbs (eg *They wanna [ie want to] look out*, *I gotta [got to] go*), and also in the use of *do* with *have* (*do you have* instead of *have you* and *I don't* instead of *I haven't*). The use of *get* with the passive is also on the increase (*he's got fired* rather than *he's been fired*).

In the noun phrase we see the increased omission of the definite article in such examples as *famous author JK Rowling*, the increased use of *they* in singular concord (*everyone said they were leaving*), increased use of *less* rather than *fewer* with countable nouns, and an increase in the use of periphrastic rather than inflectional comparison (*a more happy occasion* for *a happier occasion*, *the most angry customer* for *the angriest customer*). Some of these changes are of course condemned by people who have been taught to believe that the rules of traditional grammar are sacrosanct, so you should think carefully about your audience before introducing one of these usages, especially in written English.

*Welisson Marques: Do you believe these changes tend to reflect a kind of "simplification" of rules in the language usage?*

David Crystal: No. There are of course always trends towards simplification in language change. The commonest type is called analogy, when one usage follows the pattern of another. We see it operating in all areas of language. It's very common in spelling, for example, as I describe in my latest book, *Spell It Out*. But the kinds of grammatical change I've been illustrating can't be seen as simplifications. In what way is a reduction in the use of *must*, for example, and an increase in the use of *have to*, a simplification? It is simply one construction being replaced by another - though 'replaced' is not the best way of putting it, as there is never a simply one-for-one replacement. There will be consequences for some of the other forms that make up the auxiliary verb system. I don't know of any way to evaluate the relative complexity of these two usages. Similarly, is *I don't* more or less complex than *I haven't*? Is *more happy* more or less complex than *happier*? There's no easy way to answer these questions.

*Welisson Marques: We all know that languages change over time and vary from place to place lexically, grammatically and phonologically. In this respect, taking into consideration that lexical change appears to spread more quickly than grammatical change as well as the issue of 'New Englishes'. How do you see these questions in relation to the making of new dictionaries of the English language?*

David Crystal: About 'New Englishes'... we are simply seeing regional dialects 'writ large' - on a global scale. It's a very natural process, and one which will be multiply repeated every time people want to linguistically institutionalize their local identities. It's one of the consequences of a language developing an international - and, in the case of English, a global - reach that it will develop local varieties. Vocabulary will be a primary index of this localization, simply because it is in the lexicon that we see the immediate reflection of regional culture. And so dictionaries, which institutionalize a language's lexicon, will need to keep track of this.

It was impossible to keep track of all lexical trends in English in the age of paper dictionaries. Several lexicographers, such as Lawrence Urdang, have speculated about the possibility of a 'super-dictionary', which would include all lexical items in the language, from whatever source. That we have no such entity is apparent from any comparison of two dictionaries. I did this once for my *Cambridge Encyclopedia of the English Language*, comparing a small sample from major British and American dictionaries: there were striking differences in coverage of headwords and senses. And the general dictionaries omit huge

numbers of specialized terms. Most of the technical senses of terms in linguistics, for example, are only included in specialized dictionaries. And when it comes to slang, regional dialect, and - most of all - the emergent vocabulary of New Englishes, we find huge gaps in coverage.

The reasons are obvious. Even assuming that one could get reliable information about all these items, it would be impossible to include all of them within a paper dictionary. I was involved myself in an attempt to compile such a dictionary in the 1960s - a *Dictionary of English-Speaking Peoples*, for the publishing house of Cassells. I wrote to lexicographers and linguists in many of the newly independent countries and asked them to submit word-lists reflecting the way their local lexicons were developing. I expected just a few dozen items, but was sent lists that were sometimes in the hundreds. The likely size of the outcome made it an impossible exercise for Cassells, who eventually dropped the project. Today, as I look at the regional dictionaries that have been published around the world, such as the *Dictionary of Jamaican English*, or the *Dictionary of South African English*, the true scale of the enterprise is now apparent. Many of these dictionaries contain well over 10,000 items.

The only place where world English lexical progress can be accommodated is on the Internet, and I expect that such a website will one day be created. It would include lexical developments in English from any country, reflecting local cultural identity - words for local food and drink, fauna and flora, myths and legends, folklore and music, and not forgetting the names of people and places which have developed cultural associations in a country, such as the names of political parties, nicknames of politicians, popular programmes on radio and television, newspaper names, personalities, parts of a city that are especially attractive or dangerous, and so on. Every country in the world has equivalents to such British English items as *Tories*, *Soho*, *Whitehall*, *The Sun*, *Clapham Junction*, *Oxford Street*, and *ITV*, where cultural significance forms an important part of the definition. It makes an interesting exercise for English users in a country to compile a dictionary of items of local significance. Whenever I've explored such things with a local group, it doesn't take long to compile a list of several hundred items. Most of the items are thought up by the participants from their own intuitions, but an invaluable source of data is the vocabulary used by novelists, poets, dramatists, and journalists writing in English. These lists would form an important part of an online super-dictionary. And such a dictionary is so needed. I've lost count of the number of occasions I've read a short story written in English only to be floored by the use of cultural vocabulary that I simply don't know - and which isn't to be found in the usual dictionaries. Occasionally authors will add a glossary

or footnotes explaining words they feel may be opaque; but they never anticipate all the differences which make their use of language difficult to those who do not share their background.

All this is important for learners of English who these days are likely to encounter this vocabulary more often than ever before - either because they travel more than they used to or because they see or hear this language on the Internet. But it's important for native speakers too. In fact, when it comes to the encounter with the vocabulary of 'New Englishes', there is no longer any difference between native and non-native speaker: we are all in the same boat. A super-dictionary, with a strong global cultural component, would benefit everyone.

*Welisson Marques: Now, concerning lexicology, in Brazil, or better in the Portuguese language as a whole, the number of Anglicisms is very high. Is it possible to measure (and if possible even exemplify), the number of foreign words incorporated in the English language (especially British) from the Brazilian Portuguese in the last few years? Do you think Internet has helped to increase (apart from speeding) this process?*

David Crystal: Borrowing from other languages is a perfectly normal process, affecting all languages at all periods of their history. It's an inevitable result of language contact. English, having travelled the world more than most, has been affected more than most. In fact, only about 20 percent of English vocabulary is Germanic. The rest comes from French, Latin, Greek, Spanish, Italian, and several hundred other languages - including Portuguese, of course. The online *Oxford English Dictionary* has around 4500 entries in which Portuguese figures as part of a word's history, but it doesn't distinguish between European and Brazilian varieties, and in many cases it's not clear whether a word has come into English directly from Portuguese or via some other language (usually Spanish). In some cases, it's possible to see from the definition that the country of origin is Brazil: *feijoada* is a nice example! But dictionaries inevitably underestimate all the Portuguese words reflecting Brazilian culture that people unconsciously use when speaking English in Brazil. Think of all the words to do with samba schools, types of music, carnival, and so on.

People shouldn't worry about the reverse process - the English loan words entering Portuguese. As we see in the case of English, a healthy language assimilates these without trouble, and uses them creatively. Shakespeare would not have been able to write so effectively

if English hadn't enabled him to choose between words from Germanic, French, and Latin. Loan words enhance the expressive potentialities of a language.

Is the Internet increasing the amount of borrowing? It's too soon to say, as the whole phenomenon of routine electronic communication is still only some 20 years old - and that's an eye-blink when studying language change. But it's obvious that increased ease of access to online sites in different languages (and different varieties of a language) will increase awareness of the lexical resources of these languages, and some of this will result in neologisms. It's impossible to predict how many new words will arrive in this way.

*Welisson Marques: You pointed out earlier about the long-standing influence of American English on British English. Could you describe other linguistic tendencies which are noticeable?*

David Crystal: The main tendency, to my mind, is the growth in varieties of global English, of which the distinction between American and British English was an early manifestation. Today, we find large numbers of people using Australian, South African, Indian, Caribbean, and many other local varieties around the world, and it only takes an encounter with one of these 'New Englishes' in (for example) a film, TV series, pop song, or Internet forum for some of the linguistic features to achieve a wider 'passive' recognition, and eventually perhaps some 'active' use.

Look, for instance, at the way syllable-timed rhythms and pronunciations from the Caribbean have been adopted by young people in many parts of the world in the form of rap, hip-hop, and other popular genres. Or the way films like *Crocodile Dundee* and TV series like *Neighbours* have brought Australian English to the attention of a wider public. I've certainly found myself using the Australian greeting *Good-day* more often these days!

Within Britain, the multi-cultural character of many cities has also brought a greater regional diversity. Some of the older rural regional dialects of Britain are dying out, indeed, but they are being replaced by an enormous ethnic diversity in which mixed accents and dialects are increasingly heard. Once upon a time, the dialect of Liverpool (usually referred to as 'Scouse') would have been heard only in Anglo-Saxon mouths, but today, if you go to Liverpool, you will hear Chinese Scouse, Jamaican Scouse, and a host of other 'mixes'.



*Welisson Marques: Do you think it is possible to calculate how many people speak English as their mother tongue nowadays – I mean, we are in 2012 - (and also as a second language)?*

David Crystal: Not with any great accuracy. I give the relevant statistics in my *English as a Global Language*, and also in my *Cambridge Encyclopedia of the English Language*. These books came out (in their second editions) in 2003, though, so the figures there are inevitably a bit out of date now. The global estimate for all speakers has certainly changed from the 1500 million cited there to the 2000 million that is the most commonly suggested total now.

The total for mother-tongue speakers hasn't changed greatly, because the populations of the relevant countries (UK, USA, Australia, etc) have been relatively stable over this time, so I think my figure of 400 million (plus or minus several million) is probably not far from the truth. The chief reason for the uncertainty here is that people have different views about whether creole and pidgin languages derived from English should be included in the mother-tongue total or not.

The second-language statistics are very much more uncertain. One reason is that they introduce the question of fluency. Just how fluent do you have to be before you can be included in the totals as a 'speaker of English'? If you choose the highest levels of fluency, the numbers will be relatively low; whereas if you allow a basic 'domestic' level of conversational ability the numbers will be relatively high. The problem is especially noticeable in India, where the huge population means that levels of fluency dramatically affect results. Estimates suggest that anything from a tenth to a third of the population speak (some sort of) English now – in other words, anything between 100 and 400 million. Add to that the corresponding uncertainty about number of speakers in China, and you can see that an estimate for second/foreign language learning of English is inevitably going to be very vague. Around 2000, estimates suggested that around 200 million people in China spoke (some sort of) English; but the Chinese said they would double that number by the Olympics – and who knows if they did? But my feeling is that they did, at least at a basic level of conversational competence.

After allowing for all the uncertainties, there's little doubt that, for every one native speaker in the world today, there are now four or five non-native speakers. The centre of gravity of the language has definitely shifted.

*Welisson Marques: Which language do you believe will become the next lingua franca?*

David Crystal: Nicholas Ostler has written a book called *The Last Lingua Franca*. His argument is that no lingua francas last forever, and there may not need to be another one, in any case. Certainly his first point is valid. Lingua francas come and go. They reflect the power politics of the world, and especially the economic situation, so it is perfectly possible for – one day – English to be replaced by some other language that reflects a new world political/economic situation. It might be Chinese, or Spanish, or Arabic... or anything. It might, of course, be Martian. Asking questions about the future of language is really asking questions about the future of the planet. Personally, I don't see there being any change in the position of English for the foreseeable future.

But the more interesting question is whether the world will continue to need a lingua franca, given that automatic translation is increasingly becoming a daily reality. At present, facilities such as Google Translate are pretty primitive, linguistically speaking. They have improved enormously over the past couple of years, of course, and are now capable of providing an online 'gist' in several languages (in written form) which is hugely valuable. Accuracy and idiomaticness will increase greatly over the next couple of decades. And an oral/aural version (a 'Babel fish') is already being planned which will, I imagine, provide a basic 'phrase-book' level option for spoken communication.

Think ahead 100 years. People walking around with Babel fishes in their ears, and immediate speech-to-text translation taking place on their mobile phones. Will we need lingua francas then? My view is yes. There will still be a large number of languages in the world with relatively small numbers of speakers, and where automatic translation tools are not available, and they will need lingua francas as they always have. A total reliance on technology to solve all communication problems is in any case not a wise strategy, especially in an age when power supplies could be erratic or prohibitively expensive. And I can imagine many social circumstances where it would be impracticable or undesirable to use technology for communicative purposes. Languages express identity as well as facilitating communication, and the role of lingua francas as a means of identifying multi-national speech communities will still be important.

*Welisson Marques: Last but not least, do you think the interest in language learning has increased in England? If so, what have been the causes for that?*

David Crystal: I think we *are* seeing a greater interest at the moment - a reaction against the appalling neglect of foreign language teaching shown by government over the past couple of decades. Several major organizations, such as the British Academy and the Association for Language Learning, have brought the problem into the public domain, and my impression is that there is now some embarrassment at the highest level at the way language teaching has been allowed to slip down the list of educational priorities. The craziest situation emerged when there was an increase in provision at primary school level at the same time as the importance of foreign languages was being reduced in the secondary level examination system.

Comparisons continue to be made with the much higher attention paid to language teaching in mainland Europe; and the generally poor level of linguistic ability achieved by the British is a recurrent theme. The biggest problem we have to face now, to my mind, is the shortage of specialist teachers. Several university language departments have been closed, or are under threat, and the range of languages available is now much less than it was, at a time when the need for new directions (e.g. courses in Chinese and Arabic) is obvious. Despite this, some institutions are doing extremely well. The Chartered Institute of Linguists gives awards each year to groups and individuals in the field of language teaching and learning. I'm an honorary vice-president of the CIL and have attended several of these ceremonies, and I've been hugely impressed by the dedication and ingenuity that can be found around the country, even in a climate where resources and public recognition have been meagre, to say the least. So I'm cautiously optimistic that Britain will end this decade with a better language-learning image than it has had in recent years.

*Welisson Marques: Thank you very much, Dr. David.*

Entrevista recebida em: 15.01.2017

Entrevista aprovada em: 12.06.2017