

# Domínios de Lingu@gem

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos  
Universidade Federal de Uberlândia



## Número Atemático



# **Domínios de Lingu@gem**

## **Número Atemático**

1º Trimestre 2020  
Volume 14, número 1  
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: [www.edufu.ufu.br](http://www.edufu.ufu.br)

**Editoração: Guilherme Fromm**

**Diagramação: EDUFU**

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

---

Domínios de Lingu@gem, v. 14, n. 1, 2020, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, 2007-

Trimestral.

Modo de acesso:

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

Organização: Guilherme Fromm

Editoração: Guilherme Fromm.

Diagramação: EDUFU.

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)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Simone Tiemi Hashiguti (UFU)

**Comissão Científica**

Adriana Azevedo Tenuta (UFMG), Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alexandre José Cadilhe (UFJF), Alice Cunha de Freitas (UFU), André Pedro da Silva (UFRPE), Andréia Guerini (UFSC), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmem Lúcia Hernandez Agustini (UFU), Cecilia 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), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), 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 Bôsko 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), Lucivaldo Silva da Costa (UNIFESSPA), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Márcio Sales Santiago (UFRN), 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), Nadja Paulino Pessoa Prata (UFC), 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), Silvana Maria de Jesus, (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (UFU), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFMG), 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 (UFU), 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 da edição 41 como pareceristas *ad hoc***

André Pedro da Silva (UFRP)  
Arelis Felipe Ortigoza Guidotti (UEL)  
Benivaldo José de Araújo Júnior (USP)  
Carla Leila Oliveira Campos (UFMG)  
Eliane Santos Leite da Silva (IFBAIANO)  
Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU)  
Gabriela Bohlmann Duarte (UNIPAMPA)  
José Carlos Oliveira (UFU)  
Juliana Roquele Schoffen (UFRGS)  
Lucivaldo Silva da Costa (UNIFESSPA)  
Maíra Sueco Maegava Córdula (UFU)  
Margibel Adriana de Oliveira (FATEC)  
Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB)  
Mariana Rafaela Batista Silva Peixoto (UFU)  
Marise Adriana Mamede Galvão (UFRN)  
Mircia Hermenegildo Salomão-Conchalo (UEMS)  
Mônica de Souza Serafim (UFC)  
Odair Luiz Nadin (UNESP)  
Renata Chrystina Bianchi de Barros (UNIFRAN)  
Rogério Vicente Ferreira (UFMS)  
Saulo Xavier de Souza  
Thiago Soares de Oliveira (IFF)

## Sumário

|  |     |
|--|-----|
| A posição das orações concessivas introduzidas por aunque no espanhol falado peninsular: uma análise discursivo-funcional - Beatriz Goaveia Garcia Parra-Araujo (UNESP), Sandra Denise Gasparini-Bastos (UNESP)..... | 7   |
| As características sistemáticas de recursos multimodais mobilizados por uma criança com TEA em turnos de fala corporificados - Douglas Vidal Santiago (UNIFESP).....   | 37  |
| Choque valorativo e provocação em tiras da Mafalda - Erick Kader Callegaro Corrêa (UFSM), Ana Paula Carvalho Schmidt (UFSM).....   | 65  |
| Uma análise tipológica preliminar do sistema de classificadores em línguas Arawák - Camille Cardoso Miranda (UNICAMP).....   | 85  |
| O espanhol como língua estrangeira segundo aprendizes do ensino médio - Priscila Almeida Lopes (UnB).....  | 128 |
| Práticas de feedback em um curso de formação de professores de língua inglesa a distância - Fernanda Costa Ribas (UFU), Cristiane Manzan Perine (IFTM).....  | 157 |
| Os argumentos quase lógicos e os lugares da argumentação no gênero propaganda oral radiofônica - Max Silva da Rocha (UFAL), Maria Francisca Oliveira Santos (UFAL).....  | 196 |
| A criança e a vivência das regras de interação na conversação: “Que jogo está sendo jogado aqui?” - Marlete Sandra Diedrich (UPF).....   | 218 |
| As nominalizações como recursos complexos de organização tópica: um estudo sobre artigos acadêmicos – Gustavo Ximenes Cunha (UFMG), Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira (UFMG).....                                | 235 |
| O tratamento conferido à classe das conjunções em gramáticas antigas de língua portuguesa - Andre Vinicius Lopes Coneglian (UFMG).....   | 261 |
| Sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais: conhecendo o sistema ELiS - Leandro Andrade Andrade Fernandes (UFU).....  | 283 |
| Revisão de Literatura.....   | 311 |
| Sistemas Adaptativos Complexos e Linguística Aplicada: organizando a literatura da área - Alan Ricardo Costa (UNISC).....  | 311 |
| Resenha.....   | 340 |
| Ensino de Língua Inglesa: conversas com professores da escola pública - Vânia Romancini Musachi (UNEMAT).....  | 340 |



## A posição das orações concessivas introduzidas por *aunque* no espanhol falado peninsular: uma análise discursivo-funcional

### The position of the concessive clauses introduced by *aunque* in spoken Iberian Spanish: a discursive-functional analysis

Beatriz Goaveia Garcia PARRA-ARAUJO\*

Sandra Denise GASPARINI-BASTOS\*\*

**RESUMO:** Este trabalho analisa a posição das orações concessivas introduzidas por *aunque* no espanhol peninsular falado, à luz do modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), que prevê quatro níveis de análise hierarquicamente organizados: Interpessoal, Representacional, Morfossintático e Fonológico. O ponto de partida para a análise da posição toma como critérios a pressuposição de conteúdo, diretamente relacionada à informatividade das orações, e a (in)dependência da oração concessiva com relação à principal. Os dados selecionados consistem em entrevistas pertencentes ao Projeto PRESEEA, mais especificamente amostras de fala das cidades espanholas de Alcalá de Henares, Granada, Madri e Valência. A análise revela que as orações concessivas que atuam nas camadas da Ilocução e do Conteúdo Proposicional, pertencentes, respectivamente, ao Nível Interpessoal e

**ABSTRACT:** This work analyses the position of concessive clauses introduced by *aunque* in spoken Iberian Spanish within the Functional Discourse Grammar framework (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), which provides four hierarchically organized levels of analysis: Interpersonal, Representational, Morphosyntactic and Fonological levels. The starting point for the analysis of the position takes as criteria the presupposition of contents, which is directly related to the informativeness of the clauses, and the (in)dependence of concessive clause in relation to the main clause. The selected data consist of interviews from the PRESEEA Project, more specifically speech samples from the Spanish cities of Alcalá de Henares, Granada, Madrid and Valencia. The analysis reveals that the concessive clauses which act in the layers of the Illocution and Propositional Content, belonging respectively to the

\* Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP São José do Rio Preto. Bolsista CAPES - Código de Financiamento 001. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4640-9325>. [biagarcia.parra@hotmail.com](mailto:biagarcia.parra@hotmail.com).

\*\* Docente do Departamento de Letras Modernas, UNESP São José do Rio Preto. Apoio financeiro: CAPES/PROEX. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5968-8450>. [sandra.gasparini@unesp.br](mailto:sandra.gasparini@unesp.br).

ao Nível Representacional, ocorrem, preferencialmente, antes da oração principal, por exercerem o papel de modificadores. Apresentam, assim, uma maior dependência semântico-sintática com relação à oração principal e trazem, predominantemente, conteúdos pressupostos. Já as concessivas que atuam nas camadas do Movimento e do Ato Discursivo, unidades do Nível Interpessoal, ocorrem sempre após a oração principal. Tais orações inserem comentários ou digressões relativos à informação anteriormente expressa e trazem, predominantemente, conteúdos não pressupostos. A pesquisa comprova que a posição, enquanto critério do Nível Morfosintático, é motivada pelas representações advindas dos níveis hierarquicamente superiores (Interpessoal e Representacional).

**PALAVRAS-CHAVE:** Orações concessivas. Posição. Conjunção *aunque*. Gramática Discursivo-Funcional. Espanhol falado.

Interpersonal Level and the Representational Level, occur, preferably, before the main clause, since they play the role of modifiers. They thus present a greater semantic and syntactic dependence on the main sentence and predominantly contain presupposed contents. On the other hand, the concessive clauses that act in the layers of the Movement and the Discursive Act, units of the Interpersonal Level, always occur after the main clause. Such clauses include comments or digressions concerning the information previously expressed and contain, predominantly, non-presupposed content. The research proves that the position, as criterion of the Morphosyntactic Level, is motivated by the representations originating from the hierarchically superior levels (Interpersonal and Representational).

**KEYWORDS:** Concessive clauses. Position. Conjunction *aunque*. Functional Discourse Grammar. Spoken Spanish.

## 1 Introdução

A conjunção *aunque* é a mais produtiva das conjunções concessivas em língua espanhola e já foi tema de investigação dentro do Funcionalismo, tanto na perspectiva teórica da Gramática Funcional (DIK, 1989, 1997), como ilustram os trabalhos de Crevels (1998) e de Gasparini-Bastos e Parra (2015), como na perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), como ilustra a pesquisa de Parra (2016), voltada para as orações concessivas introduzidas por *aunque* em dados do espanhol peninsular falado e escrito. No trabalho em questão, a autora procurou caracterizar as camadas de atuação da conjunção *aunque* a partir dos níveis previstos pela Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF), verificando que, para além de

uma atuação num nível semântico, introduzindo Conteúdos Proposicionais (camada pertencente ao Nível Representacional nos termos da GDF), as orações introduzidas por *aunque* podem também estabelecer relações pragmáticas, introduzindo Atos Discursivos e Movimentos (camadas do Nível Interpessoal).<sup>1</sup>

Tomando, então, como ponto de partida os diferentes níveis de atuação da conjunção *aunque*, no presente trabalho temos por objetivo investigar as posições ocupadas pelas orações introduzidas por *aunque* no espanhol falado peninsular, a fim de verificar de que modo a anteposição e a posposição dessas orações em relação a uma oração principal contribuem para caracterizar os diferentes tipos de orações concessivas. Nos termos da Gramática Discursivo-Funcional, pretendemos mostrar de que maneira as decisões tomadas nos níveis Interpessoal e Representacional são refletidas diretamente no Nível Morfossintático a partir do critério da posição.

Para a realização da pesquisa, nos apoiamos no modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional, organizado em quatro níveis hierárquicos: Interpessoal (reservado para as relações pragmáticas), Representacional (em que se alocam as relações semânticas), Morfossintático e Fonológico. No âmbito deste trabalho, não trataremos das questões fonológicas, restringindo nossa análise aos três primeiros níveis.

Os dados analisados foram selecionados a partir do banco de dados do Projeto PRESEEA (*Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*), coordenado pelo professor Francisco Moreno Fernández, da Universidade de Alcalá de Henares, Espanha. As amostras que analisamos correspondem a entrevistas semidirigidas produzidas por falantes nativos das cidades espanholas de Alcalá de Henares, Granada, Madri e Valência, num total de 304.763 palavras.<sup>2</sup>

---

1 O emprego das letras maiúsculas para os níveis e unidades que integram o modelo teórico da GDF segue uma recomendação da própria teoria.

2 Integram o corpus 74 entrevistas, sendo 17 entrevistas de Alcalá de Henares, 18 entrevistas de Granada, 12 entrevistas de Madri e 27 de Valência.

Para desenvolver a análise proposta, organizamos o presente trabalho da seguinte maneira: no item 2, apresentamos os pressupostos teóricos da Gramática Discursivo-Funcional e uma breve descrição dos níveis e camadas relevantes para a presente investigação; no item 3, tratamos das possibilidades de colocação das orações concessivas introduzidas por *aunque* em relação a uma oração principal, com base em estudos descritivistas; no item 4, apresentamos a análise das ocorrências de orações concessivas introduzidas por *aunque* identificadas nos dados, mostrando a relação entre posição e atuação nos níveis e camadas da GDF, bem como os resultados decorrentes da análise; no item 5, fazemos algumas considerações finais referentes à análise realizada; por fim, apresentamos as referências que serviram de apoio para a presente investigação.

## 2 O modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional

A Gramática Discursivo-Funcional, desenvolvida por Hengeveld e Mackenzie (2008), tem por objetivo explicar os fenômenos linguísticos codificados morfossintática e fonologicamente, assumindo a possibilidade de esses fenômenos serem motivados por aspectos pragmáticos e/ou semânticos, ou codificados arbitrariamente segundo as propriedades estruturais de cada língua.

Como uma vertente da Gramática Funcional de Dik (1989, 1997), a GDF mantém um modelo estruturado em camadas, como o modelo anterior, com as seguintes características:

- a) apresenta quatro níveis de análise organizados hierarquicamente: o Nível Interpessoal (pragmático), o Nível Representacional (semântico), o Nível Morfossintático e o Nível Fonológico;
- b) apresenta uma arquitetura *top-down*, ou seja, decisões tomadas nos níveis superiores determinam e restringem o funcionamento dos níveis inferiores;

- c) assume o Ato Discursivo como unidade básica de análise, buscando, dessa forma, alcançar adequação pragmática.<sup>3</sup>

A arquitetura descendente do modelo deve-se a uma busca de adequação psicológica, ou seja, pela tentativa de aproximar o modelo teórico ao processamento da fala já que, conforme aponta Levelt (1989), no processamento linguístico, o falante primeiro decide qual vai ser seu propósito comunicativo para depois codificá-lo por meio de expressões linguísticas.

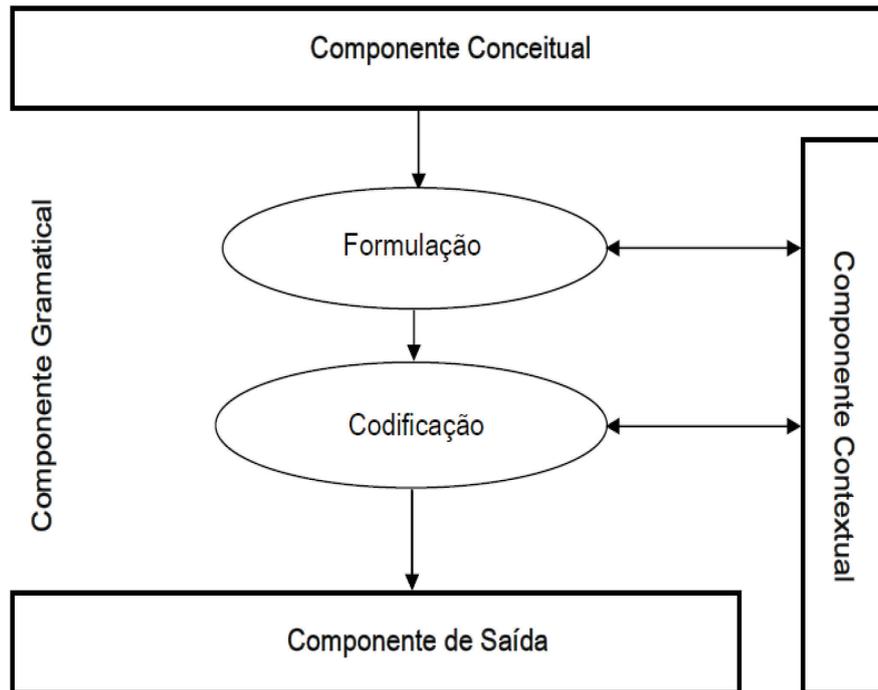
Outra característica importante da GDF é que ela distingue quatro módulos linguísticos independentes que se encontram em constante interação, tendo a pragmática primazia sobre a semântica, a pragmática e a semântica sobre a morfossintaxe; a pragmática, a semântica e a morfossintaxe, juntas, sobre a fonologia, respeitando, assim, os princípios funcionalistas de integração entre os módulos.

Por fim, a GDF representa o Componente Gramatical de um processo mais amplo de interação verbal, do qual também fazem parte o Componente Conceitual, o Componente Contextual e o Componente de Saída, cuja integração é ilustrada pela figura 1:

---

<sup>3</sup> Uma das críticas feitas à Gramática Funcional de Dik (1989, 1997) era justamente a limitação do objeto de análise, visto que este modelo teórico ocupava-se unicamente da oração (ou *clause*, nos termos do autor), não tratando de estruturas maiores ou menores. A adoção do Ato Discursivo como unidade básica de análise dentro do modelo teórico da GDF permite que outros elementos sejam considerados pela teoria.

Figura 1 - A GDF como parte de uma teoria mais ampla de interação verbal.



Fonte: adaptada de Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 6).

O Componente Conceitual é o responsável por impulsionar as operações que se desenvolvem dentro do Componente Gramatical, uma vez que dele advém a intenção comunicativa responsável por gerar o processo de comunicação e as conceitualizações que estão associadas aos eventos extralinguísticos relevantes a esse processo. O Componente Conceitual não abarca todos os aspectos da cognição, mas apenas aqueles que afetam a intenção comunicativa.

Por meio da operação de **Formulação**, expressa na figura, a intenção comunicativa do falante e as representações mentais relevantes são convertidas em enunciados linguísticos no Componente Gramatical, sendo as representações pragmáticas produzidas no Nível Interpessoal e as representações semânticas no Nível Representacional.

Em um segundo momento de produção dos enunciados dentro do Componente Gramatical, as representações pragmáticas e semânticas advindas dos níveis superiores são convertidas em estruturas morfossintáticas no Nível Morfossintático e

em estruturas fonológicas no Nível Fonológico por meio da operação de Codificação, obedecendo às regras estruturais de cada língua.

Conforme afirmam Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 39), a GDF é um modelo linguístico orientado pela forma, pois lida apenas com os fenômenos pragmáticos e semânticos que possuem representação morfossintática e/ou fonológica; além de ser também um modelo que vai da função à forma, uma vez que os processos de Formulação e de Codificação refletem a intenção comunicativa do falante.

Os níveis de Formulação e de Codificação, pertencentes ao Componente Gramatical, estabelecem uma relação com o Componente Contextual, responsável por armazenar as informações referentes aos enunciados precedentes. Isso significa que, além de utilizarem as informações disponíveis no Componente Contextual para a construção dos Atos Discursivos subsequentes, os níveis do Componente Gramatical também alimentam o Componente Contextual, permitindo que sejam feitas referências às entidades relevantes em cada nível assim que elas são introduzidas na comunicação.

Ao final, após passarem por todos os níveis de Formulação e de Codificação, as representações produzidas no Componente Gramatical são convertidas em expressões acústicas, ortográficas ou gestuais no Componente de Saída.

Conforme já mencionamos, as operações que se realizam no Componente Gramatical do modelo da GDF passam por quatro níveis diferentes, organizados de maneira descendente (Interpessoal, Representacional, Morfossintático e Fonológico). Todos esses níveis são integrados por uma série de camadas organizadas hierarquicamente. Dada a natureza de sua atuação, as orações concessivas introduzidas por *aunque*, objeto de nossa análise, podem ser representadas tanto no Nível Interpessoal quanto no Nível Representacional, razão pela qual apresentamos, de maneira sucinta, as unidades que integram esses dois níveis.

## 2.1 O Nível Interpessoal

O Nível Interpessoal, destinado à representação das relações pragmáticas, “[...] é o nível que lida com todos os aspectos formais de uma unidade linguística que refletem seu papel na interação entre Falante e Ouvinte.” (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 46, tradução nossa)<sup>4</sup>. As unidades do Nível Interpessoal são as seguintes:

- Movimento (M), que se configura como uma contribuição autônoma para uma interação em andamento, exigindo uma reação comunicativa ou sendo ele mesmo essa reação. Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), os Movimentos podem ser interrompidos por um acréscimo de informação ou um comentário pessoal do falante, que constituem os chamados Movimentos Parentéticos.
- Ato Discursivo (A), definido, conforme Kroon (1997, p. 20), como “a menor unidade identificável do comportamento comunicativo”, constituído de quatro elementos (Ilocução, Falante, Ouvinte e Conteúdo Comunicado).
- Ilocução (F), que pode apresentar em seu núcleo um ato performativo, uma interjeição ou uma Ilocução abstrata, ou seja, um tipo de sentença.
- Conteúdo Comunicado (C), que representa a mensagem transmitida e que pode conter os Subatos, divididos em Subatos de Atribuição (T) e Subatos de Referência (R).

## 2.2 O Nível Representacional

O Nível Representacional trata dos aspectos semânticos das unidades linguísticas, tendo a responsabilidade de atribuir conteúdo semântico às representações advindas do Nível Interpessoal. As unidades mais altas desse nível são

---

<sup>4</sup> [...] this is the level that deals with all the formal aspects of a linguistic unit that reflect its role in the interaction between the Speaker and the Addressee.

as seguintes:

- Conteúdo Proposicional (p)<sup>5</sup>, que representa um construto mental que não pode ser localizado nem no espaço nem no tempo, mas apenas na mente do falante. Conforme apontam Hengeveld e Mackenzie (2008), os Conteúdos Proposicionais podem ser avaliados quanto a seu estatuto de verdade, sendo classificados como factuais, quando revelam conhecimentos sobre o mundo real, e não-factuais, quando revelam desejos acerca de um mundo imaginário.
- Episódios (ep), que são formados por um conjunto de Estados-de-Coisas tematicamente coerentes.
- Estados-de-Coisas (e), que representam entidades que podem ser localizadas no espaço e no tempo e podem ser avaliadas quanto a seu estatuto de realidade.<sup>6</sup>

Conforme veremos na análise, a codificação morfossintática das orações concessivas introduzidas por *aunque*, ou seja, a representação que terão no Nível Morfossintático com relação ao critério posicional deverá obedecer às decisões tomadas nos dois níveis superiores aqui descritos, o Interpessoal e o Representacional.

### 3 A posição das orações concessivas introduzidas por *aunque*

Nesta seção, discutimos dois critérios essenciais para a definição da posição ocupada pelas orações concessivas: a pressuposição de seu conteúdo, que está diretamente relacionada à informatividade das orações, e a (in)dependência da oração

---

<sup>5</sup> Conforme convenção estabelecida pelo modelo da GDF, as abreviações referentes às unidades do Nível Representacional são grafadas com letras minúsculas, enquanto as abreviações referentes às unidades do Nível Interpessoal são grafadas com maiúsculas.

<sup>6</sup> Como observam Hengeveld e Mackenzie (2008), tanto o Episódio como o Estado-de-Coisas podem ser localizados no tempo, sendo os Episódios localizados em um tempo absoluto e os Estados-de-Coisas localizados em um tempo relativo.

concessiva com relação à oração principal.

No que diz respeito ao primeiro critério, conforme aponta Flamenco García (1999), a oração concessiva, quando anteposta à oração principal, apresenta geralmente uma informação pressuposta, isto é, já conhecida pelos interlocutores. Segundo a RAE (2009, 2010), a anteposição da oração concessiva revela a estratégia do falante de polemizar uma informação anteriormente enunciada ou compartilhada implicitamente pelos participantes. Assim, nessa posição, a oração concessiva exerce a função tópico, como vemos no seguinte exemplo:

(01) **Aunque las calles no estén mojadas**, debe de haber llovido. (RAE, 2010, p. 917)  
[Embora<sup>7</sup> as ruas não estejam molhadas, deve ter chovido]<sup>8</sup>

Em (01), a informação de que as ruas não estão molhadas é conhecida pelos interlocutores, fazendo com que, na construção da argumentação, o falante retome a informação compartilhada para depois invalidá-la como obstáculo ao que se afirma na oração principal (deve ter chovido).

Já no caso das orações concessivas pospostas, conforme aponta a RAE (2009), o falante introduz uma informação nova a fim de evitar uma possível objeção por parte do interlocutor. Nesses casos, as orações concessivas exercem a função foco, como ilustra (02):

(02) Respondió segura a todas las preguntas, **aunque quedó la sensación de que ocultaba información**. (RAE, 2010, p. 916)

---

<sup>7</sup> Uma possível tradução para a conjunção *aunque* para o português seria a locução concessiva *ainda que*. No entanto, observamos que a semântica de *aunque* é mais abrangente do que essa correspondente, podendo ser traduzida por *embora*, *apesar de (que)* e *mesmo que*, a depender do contexto de uso. Assim, em nossas traduções, optamos pelo conectivo em português que melhor representa o fenômeno ilustrado em cada exemplo.

<sup>8</sup> As traduções que apresentamos neste artigo são de nossa autoria e visam apenas a auxiliar o leitor, não devendo ser interpretadas como uma correspondência exata, no português, do enunciado apresentado em espanhol.

[Respondeu confiante a todas as perguntas, embora tenha ficado a sensação de que omitia informação]

Em (02), o conteúdo da oração concessiva, que acrescenta uma informação adicional, não é pressuposto pelo interlocutor.

Conforme explicam Hengeveld e Mackenzie (2008), as funções tópico e foco, exercidas pelas orações concessivas a depender da posição que ocupam em relação a uma oração principal, são funções de ordem pragmática, pois revelam as estratégias de organização do texto com base no que o falante imagina que faça parte do conhecimento de seu ouvinte.

Segundo Neves (1999), a colocação da oração concessiva em posição posposta, além de marcar a oração que contém uma informação nova em uma construção subordinada, também serve para marcar a função adendo. De acordo com a autora, o falante pode inserir, por meio da oração concessiva, conteúdos ou argumentos novos a um enunciado aparentemente concluído, o que gera uma quebra no andamento da fala. Essa quebra ou interrupção pode ser observada no exemplo do espanhol apresentado por Crevels (1998):

(03) Hay que saber buscar los atajos, **aunque sé que en Madrid hay zonas sin atajo.** (CREVELS, 1998, p. 137)

[É necessário saber procurar os atalhos, embora eu saiba que em Madrid haja zonas sem atalho]

Em (03), a oração concessiva posposta à oração principal traz uma espécie de adendo, um acréscimo de informação sobre os atalhos mencionados na oração principal.

O segundo critério norteador para a análise da posição assumida pelas orações concessivas refere-se à dependência da concessiva com relação à oração principal. Para tanto, nos baseamos no trabalho de Decat (1999), que observa, ao analisar dados do

português, que as orações adverbiais, quando dependentes semântica e sintaticamente de uma oração principal, tendem a ocorrer em posição anteposta. As adverbiais “desgarradas”, nos termos da autora, que são independentes de uma oração principal, aparecem frequentemente pospostas<sup>9</sup>.

Flamenco García (1999), ao discorrer sobre a anteposição e a posposição das orações concessivas com relação à principal, afirma que a propriedade da reversibilidade de posição, característica das concessivas, produz resultados diferentes, não garantindo a produção de construções simétricas. Além disso, de acordo com o autor, a inversão da posição não resulta em construções com o mesmo grau de aceitabilidade da original, já que a posição da oração concessiva com relação a uma oração principal pode estar motivada pelas funções pragmáticas desempenhadas pela oração subordinada.

Dentro do modelo teórico da GDF, observamos que os níveis de dependência entre a oração concessiva e a oração principal variam de acordo com a camada em que a relação concessiva se estabelece. Assim, as orações que pertencem às camadas mais altas são marcadas por uma maior independência semântica e sintática em relação a uma oração principal, diferentemente do que ocorre com as concessivas localizadas nas camadas mais baixas, conforme se verá na análise apresentada.

#### 4 Descrição e análise dos dados

Analizamos, neste trabalho, um total de 138 ocorrências de orações concessivas em língua falada iniciadas pela conjunção *aunque*. Estas ocorrências foram primeiramente descritas quanto ao tipo de relação concessiva que expressam. Para isso, identificamos a camada de atuação da relação concessiva segundo o modelo

---

<sup>9</sup> Em nossa análise tomamos o verbo da oração principal como ponto de referência para determinar a posição anteposta ou posposta da oração concessiva, uma vez que o verbo constitui o elemento nuclear da oração principal.

hierárquico da GDF, conforme apresentado no item 2.

Assim, verificamos que a conjunção *aunque* pode marcar quatro tipos de relação concessiva, sendo três no Nível Interpessoal e uma no Nível Representacional. As orações concessivas interpessoais localizam-se nas camadas do Movimento, do Ato Discursivo e da Ilocução, sendo os dois primeiros já previstos pela GDF e pelos estudos de Garcia (2010) e de Stassi-Sé (2012), que adotam o mesmo aparato teórico para a análise da concessão em português. As orações concessivas do Nível Representacional ocorrem apenas na camada do Conteúdo Proposicional, confirmando o que já havia sido previsto tipologicamente por Hengeveld e Mackenzie (2008). O número de ocorrências em cada uma dessas camadas é apresentado na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – A camada de atuação das orações concessivas iniciadas por *aunque*.

| Níveis                 | Camada de atuação      | Número de ocorrências |
|------------------------|------------------------|-----------------------|
| Nível Interpessoal     | Movimento              | 15 (10,9%)            |
|                        | Ato Discursivo         | 35 (25,4%)            |
|                        | Ilocução               | 14 (10,1%)            |
| Nível Representacional | Conteúdo Proposicional | 74 (53,6%)            |
|                        | <b>Total</b>           | <b>138 (100%)</b>     |

Fonte: elaborada pelas autoras.

Por meio dos dados oferecidos na tabela 1, observamos que a relação concessiva mais frequente entre aquelas marcadas por *aunque* em contextos oracionais é a de Conteúdo Proposicional, que constitui uma relação concessiva semântica. Em seguida, aparecem os tipos interpessoais, sendo a relação concessiva de Ato Discursivo a mais frequente, acompanhada pela de Movimento e pela de Ilocução, respectivamente.

Na sequência, descrevemos com mais detalhe as relações concessivas presentes nas orações introduzidas por *aunque* identificadas e analisamos suas propriedades pragmáticas e semânticas tendo em vista o critério da posição assumida por essas

orações; também analisamos a relação desse fator com a informatividade do conteúdo por elas transmitido e o grau de dependência que estabelecem com sua oração principal. Para tanto, seguimos a ordem descendente entre os níveis proposta pela GDF na apresentação das camadas de atuação da concessão em espanhol. Iniciamos nossa análise pelos tipos concessivos do Nível Interpessoal e, na sequência, apresentamos o tipo concessivo do Nível Representacional.

#### **4.1 A concessão no Nível Interpessoal**

Orações concessivas iniciadas por *aunque* podem apresentar um uso interpessoal, exibindo uma relação que se estabelece na camada do Movimento, do Ato Discursivo ou da Ilocução. Tendo em vista a hierarquia entre essas camadas, trataremos desses tipos concessivos partindo da camada superior, o Movimento, em direção às camadas inferiores, Ato Discursivo e Ilocução.

##### **4.1.1 As concessivas de Movimento**

Como já previsto pela GDF, Movimentos podem interromper outros Movimentos para abrir uma digressão na qual o falante insere uma informação que considera relevante para que o ouvinte compreenda corretamente a mensagem transmitida.

Os estudos de Garcia (2010) e de Stassi-Sé (2012) sobre a concessão em português já haviam atestado a possibilidade de as conjunções concessivas introduzirem um novo Movimento. Assim, observamos em nossas ocorrências que também a conjunção *aunque* pode introduzir porções textuais comunicativamente completas, que correspondem a um Movimento na GDF.

Os casos em que *aunque* introduz um Movimento podem ser identificados se considerarmos que um discurso é construído por tópicos, isto é, por assuntos centrais que norteiam a comunicação, e que o desenvolvimento desses tópicos discursivos

segue estratégias comunicativas que visam ora a progressão de um assunto, ora sua supressão, conforme definido por Jubran (2006a, 2006b). No caso de *aunque*, verificamos que, quando introduz uma relação concessiva da camada do Movimento, tal conjunção é responsável por provocar uma descontinuidade tópica, nos termos da autora, isto é, uma quebra momentânea ou definitiva do tópico que estava sendo desenvolvido no Movimento anterior. Para compreendermos esse tipo de relação concessiva marcada por *aunque*, observemos a ocorrência a seguir:

(04)

E: y dime // en los años que llevas viviendo aquí / ¿has notado que ha cambiado la zona en algún sentido? [...]

I: que sí que se han / se ha mejorado un poco pues han puesto arbolitos y/ se ha hecho mejoras en los parques y esas cosas

E: eso ¿desde cuándo?

I: pues desde hace a lo mejor cuatro o cinco años para acá // y/ y después también he notado / una cantidad // impresionante / de inmigrantes [...]

E: montones de chinos ¿no?

I: sí / porque abren las tiendas estas de veinte duros // y por aquí // debe haber como ¡diez! // o sea cerca de mi casa

E: muchísimas

I: pero muchísimas / y sí que se eso sí lo he notado últimamente //pero en cuanto a las mejoras del barrio y eso sí // **aunque esta zona del barrio de Salamanca está un poco más descuidada que otras//**

E: ¿tú crees?

I: sí / (PRESEEA\_MADRID\_M13\_018)<sup>10</sup>

[E: e diga-me, nos anos que você tem vivido aqui, notou que a região mudou em algum sentido? [...]

I: sim, melhorou um pouco, pois colocaram arvorezinhas e fizeram melhorias nos parques e essas coisas

E: isso desde quando?

I: desde, provavelmente, quatro ou cinco anos para cá, e depois também notei uma quantidade impressionante de imigrantes [...]

---

<sup>10</sup> As informações dentro dos parênteses correspondem, na ordem, ao nome do Projeto, cidade à qual a amostra pertence, sexo do informante (M para mulher e H para homem), número do informante e número da entrevista.

E: um monte de chineses, não é?

I: sim, porque abrem essas lojas de 1,99 e por aqui deve ter umas dez, ou seja, perto da minha casa

E: muitíssimas

I: mas muitíssimas, sim, isso sim notei ultimamente, mas quanto às melhorias do bairro e isso sim, apesar de que essa região do bairro de Salamanca está um pouco mais descuidada que outras

E: você acha?

I: sim]

Na ocorrência (04), podemos notar que, no primeiro turno do entrevistador (E), é expresso o tópico discursivo que guiará a resposta do entrevistado (I): as mudanças que este notou na região ao longo dos anos. Por isso, durante sua fala, o entrevistado segue o tópico proposto ao comentar sobre a arborização do bairro e o aumento de imigrantes. Porém, na oração concessiva em destaque, observamos que o falante interrompe o tópico anterior para introduzir, por meio da conjunção *aunque*, um novo Movimento que trata do descuido do bairro de Salamanca em comparação com outras áreas, assunto que contrasta com o tópico interrompido, no qual o falante apontava as melhorias na região. A partir da inserção do Movimento concessivo, a interação caminha para a discussão do novo tópico discursivo, enquanto o tópico anterior não é retomado.

Outro exemplo de relação concessiva da camada do Movimento é apresentado em (05):

(05)

bueno yo trabajo en la enseñanza/// eso casi que/ sin comentarios// en la enseñanza secundaria/ desde primero de ESO hasta segundo de Bachillerato// entonces bueno pues ah(o)ra mismo la enseñanza/// puedo decir que que para mí ahora mismo es un callejón sin salida/ no/ a mí me gusta(d)o mucho pero tal como la la veo y la estoy viviendo y lo que me está tocando/// padecer pues no// realmente me/ es un peso/ no no/ no es una fuente de disfrute/ **aunque lógicamente hay cursos y situaciones que que son agradables y que son buenas** pero que pesa mucho/// (PRESEEA\_GRANADA\_M32\_12)

[bom, eu trabalho no ensino, isso quase que, sem comentários, no ensino secundário, desde o primeiro do Ensino Fundamental até o segundo do Ensino Médio, então bom, agora mesmo no ensino posso dizer que para mim agora mesmo é uma rua sem saída, eu gostei muito, mas assim como o vejo hoje e estou vivendo e aquilo que me cabe padecer, não, realmente é um peso para mim, não é uma fonte de desfrute, embora logicamente haja cursos e situações que são agradáveis e que são boas, mas que pesa muito]

Em (05), o falante assume como tópico de seu discurso inicial a dificuldade em trabalhar com o ensino. Após traçar diversos comentários no qual avalia negativamente o trabalho no ambiente escolar, o falante abre um parêntese em sua fala para afirmar que existem pontos positivos na escola, informação essa que contraria todo o tópico construído no Movimento anterior. Nessa ocorrência, porém, *aunque* introduz uma digressão momentânea, visto que o tópico do Movimento interrompido é retomado pelo uso da conjunção *pero*.

No que diz respeito à posição assumida pelos Movimentos introduzidos por *aunque*, verificamos que, em todas as 15 ocorrências analisadas, os Movimentos concessivos sempre aparecem pospostos ao Movimento com o qual se relacionam. Tal disposição é motivada pela função discursiva desempenhada pelos Movimentos introduzidos por *aunque*, que ao inserirem um novo tópico no discurso, não só interrompem, mas também contrastam com o tópico anterior.

A posposição dos Movimentos introduzidos por *aunque* também é motivada pela independência semântico-sintática que essas unidades apresentam, visto que a função da conjunção ao iniciar tais Movimentos não é a de estabelecer um vínculo de negação causal entre duas unidades comunicativas, mas a de atuar como um elemento coesivo que organiza a interação comunicativa.

No que diz respeito à informatividade dos Movimentos introduzidos por *aunque*, estes carregam conteúdos não-supostos em 11 ocorrências, que correspondem a 73,3% das concessivas dessa camada, e supostos em 4 ocorrências, que correspondem a 26,7% dos casos. Assim, considerando que as ocorrências de

conteúdo não-supostos são predominantes em nossos dados, podemos afirmar que a posposição dos Movimentos introduzidos por *aunque* está também motivada pelo caráter de novidade das informações que esses Movimentos veiculam.

#### 4.1.2 As concessivas de Ato Discursivo

Uma relação concessiva que ocorre na camada do Ato Discursivo corresponde a uma função retórica, de acordo com a GDF, pois se volta para a interação entre falante e ouvinte. Em nossos dados, observamos que a conjunção *aunque* introduz orações que correspondem, no Nível Interpessoal, a um Ato Discursivo Subsidiário, cuja função é fazer uma ressalva a um Ato Discursivo Nuclear, conforme vemos nas ocorrências (06) e (07):

(06) me gusta mucho la música/// y luego me gusta mucho la ca(palabra cortada) pues salir a la calle/ **aunque no soy trasnochadora** (PRESEEA\_GRANADA\_M32\_12)

[eu gosto muito de música, e portanto gosto muito de sair para a rua, embora eu não seja uma pessoa que passe a noite em claro]

(07) mi instituto tiene fama/ tiene cierto prestigio de ser uno de los mejores institutos **aunque yo no creo demasiado en ese tema** (PRESEEA\_GRANADA\_M33\_17)

[meu instituto tem fama, tem certo prestígio de ser um dos melhores institutos, embora eu não acredite muito nesse tema]

Nas duas ocorrências apresentadas, a oração concessiva em destaque corresponde a um Ato Discursivo que tem por função introduzir uma informação a fim de evitar que o ouvinte interprete equivocadamente aquilo que foi expresso no Ato Discursivo anterior. Assim, o falante visa a preservar a sua face frente aos possíveis julgamentos do ouvinte e antecipar futuras objeções ao que foi afirmado no Ato Discursivo Nuclear.

Em (06), ao afirmar que gosta de música e de sair de casa, a falante abre a

possibilidade para que o ouvinte a considere como uma pessoa que aprecia uma vida noturna mais agitada. Para evitar essa interpretação, a falante sente a necessidade de atenuar a informação anteriormente expressa, antecipando em sua fala que não costuma passar noites em claro. Estratégia similar é vista em (07), na qual o falante, após comentar sobre a fama de seu instituto, acrescenta um comentário pessoal que contraria a informação anterior, evitando, de antemão, que seu ouvinte pense que ele concorda com o posicionamento de que seu instituto é um dos melhores.

A função exercida pelas orações concessivas de Ato Discursivo de se voltarem para o Ato anterior a fim de introduzir uma ressalva, um comentário pessoal ou uma informação que atenua a informação anteriormente expressa faz com que, morfossintaticamente, as orações concessivas introduzidas por *aunque* atuantes nessa camada apareçam pospostas a um Ato Discursivo principal, como ilustramos pelas ocorrências (06) e (07) anteriormente discutidas.

Além de codificar morfossintaticamente a função retórica exercida pelas concessivas de Ato Discursivo, a posposição dessas orações também é motivada, assim como nas concessivas de Movimento, pela independência semântico-sintática que tais orações concessivas estabelecem com a oração anterior, visto que o único vínculo entre o Ato Discursivo concessivo e o Ato Discursivo Nuclear se dá pragmaticamente.

Por fim, a posposição das concessivas de Ato Discursivo pode estar também vinculada ao estatuto informativo dessas orações, visto que há uma relativa predominância das orações que trazem conteúdo não-pressuposto nessa camada. Em nossos dados, 18 ocorrências (51,4% das concessivas de Ato Discursivo) carregam uma informação de conteúdo novo, que não é conhecida pelo ouvinte, sendo, assim, inserida *a posteriori*. Nesses casos, a oração introduzida por *aunque* adquire maior relevo comunicativo que a anterior, ao assumir uma posição focal.

### 4.1.3 As concessivas de Ilocução

Ao contrário das orações concessivas de Ato Discursivo, que se voltam para a mensagem expressa pelo Ato anterior, as orações concessivas de Ilocução modificam a força ilocucionária de um Ato Discursivo, indicando o modo como tal Ato é enunciado e restringindo a forma como o ouvinte deve interpretá-lo. Vejamos as ocorrências a seguir:

(08) bueno/ **aunque ya está jubilada** pero ¿cómo- cómo se plantea qué planes tiene [para el futuro?] (PRESEEA\_VALENCIA\_M313\_01)

[bom, embora a senhora já esteja aposentada, que planos tem para o futuro?]

(09) bien// **aunque ahora estás en casa** ¿qué has- qué profesión has tenido? (PRESEEA\_VALENCIA\_M421\_00)

[bem, embora agora esteja em casa, qual era sua profissão?]

Nas ocorrências apresentadas, vemos que a oração concessiva em destaque atua como um obstáculo não ao conteúdo transmitido pela oração com a qual se relaciona, mas à própria enunciação do Ato interrogativo que a acompanha. Assim, em (08), o falante sabe que sua ouvinte já está aposentada, por isso soaria estranho perguntar sobre os planos que ela tem para o futuro, visto que ela não mais precisa trabalhar para um dia desfrutar de seu tempo livre. Desse modo, o falante admite primeiramente, na oração concessiva, o fato já conhecido, a fim de motivar sua interlocutora a responder sua pergunta.

O mesmo recurso argumentativo descrito em (08) pode ser visto em (09). Nessa ocorrência, a oração introduzida por *aunque* recupera uma informação compartilhada que poderia impedir, mas não impede, que o falante realize a pergunta a seguir. O falante, ao admitir de imediato que sabe que sua ouvinte está desempregada no momento, visa a preservar a sua face de uma possível objeção à pergunta que quer fazer sobre as profissões que sua entrevistada já teve, e, dessa forma, instrui sua

ouvinte a responder tal questionamento.

A posição assumida pelos modificadores de Ilocução foi anteriormente estudada por Pezatti (2014), que observou que tais unidades tendem a ocorrer antepostas à oração que modificam. No caso das ocorrências levantadas em nossa análise, observamos também que todas as orações concessivas de Ilocução introduzidas por *aunque* aparecem em posição anteposta à oração que escopam. Desse modo, consideramos que a anteposição é um critério morfossintático que codifica o papel de modificador desempenhado por essas orações e demonstra uma maior dependência semântico-sintática entre tais orações concessivas e sua principal, ao contrário do que ocorre com os outros tipos concessivos interpessoais anteriormente mencionados. A diferença funcional codificada pelas diferentes posições assumidas por uma oração concessiva do Nível Interpessoal pode ser vista quando comparamos as seguintes ocorrências:

(10) bien/ **aunque la jubilación está algo lejos** pero ¿qué?/ cuando te jubiles/ ¿qué- qué piensas? (PRESEEA\_VALENCIA\_M412\_01)

[bem, embora a aposentadoria esteja um pouco longe, quando você se aposentar, o que planeja?]

(11) y cuando te jubiles/ ¿qué piensas hacer? **aunque eso está muy lejos** (PRESEEA\_VALENCIA\_HC231\_96)

[e quando você se aposentar, o que pensa em fazer? embora isso esteja muito longe]

Nas ocorrências (10) e (11), as orações concessivas em destaque transmitem, semanticamente, um mesmo conteúdo, mas expressam relações concessivas distintas, diferença essa que é expressa formalmente pela anteposição da concessiva em (10) e pela posposição da concessiva em (11).

Em (10), a oração iniciada por *aunque* atua na camada da Ilocução e tem por função restringir o modo como a oração interrogativa deve ser interpretada, indicando

ao ouvinte que ele deve responder à pergunta mesmo que ambos saibam que sua aposentadoria está longe de acontecer.

Já em (11), a oração concessiva posposta desempenha uma função retórica denominada de Concessão, atuando na camada do Ato Discursivo. A função exercida pela oração encabeçada por *aunque* é inserir uma ressalva ao Ato anterior, que, depois de enunciado, é avaliado pelo falante como inadequado, e, por isso, há a necessidade de acrescentar um comentário na tentativa de evitar que seu ouvinte refute o questionamento proposto.

Além do papel de modificador interpessoal desempenhado pelas orações concessivas de Ilocução, outro fator que motiva a anteposição dessas orações é o fato de trazerem sempre uma informação compartilhada pelos interlocutores, isto é, um conteúdo pressuposto. Nas ocorrências de Ilocução aqui analisadas, podemos verificar que o juntor *aunque* sempre introduz uma informação assumida como dada, seja porque já havia sido enunciada anteriormente no discurso, seja porque faz parte do conhecimento de mundo dos participantes, seja porque pode ser depreendida das circunstâncias que norteiam a interação. Assim, as orações concessivas de Ilocução carregam uma informação já conhecida a partir da qual a comunicação se desenrola.

#### 4.2 As concessivas no Nível Representacional

O único tipo de relação concessiva localizado no Nível Representacional identificado em nossos dados diz respeito às orações concessivas que atuam na camada do Conteúdo Proposicional. Tais orações iniciadas por *aunque* trazem um fato ou uma crença que poderiam conduzir a uma certa conclusão que, por sua vez, é contrariada pela conclusão afirmada na oração principal. Assim, a concessão que se estabelece na camada do Conteúdo Proposicional é uma relação puramente semântica, pois marca a ruptura de uma expectativa, isto é, conduz à quebra de uma relação lógica entre uma premissa e uma conclusão. Vejamos a ocorrência a seguir:

(12) pues la verdad es que// yo **aunque he vivido siempre en Granada**// mi familia no es oriunda de Granada/" (PRESEEA\_GRANADA\_M33\_18)  
 [a verdade é que, embora eu tenha morado sempre em Granada, minha família não é oriunda de Granada]

Em (12), a premissa transmitida na oração introduzida por *aunque* de que a falante sempre morou em Granada conduz à expectativa de que toda a sua família também seria daquela região. No entanto, tal conclusão lógica é negada pela afirmação, feita na oração principal, de que sua família não era originária daquele lugar.

Ao contrário das concessivas do Nível Interpessoal, que assumem uma ou outra posição a depender de sua camada de atuação, as concessivas de Conteúdo Proposicional introduzidas por *aunque* podem aparecer antepostas ou pospostas à sua principal, como mostram os números na tabela 2:

Tabela 2 – As posições assumidas pelas orações concessivas de Conteúdo Proposicional.

| Posição      | Número de ocorrências |
|--------------|-----------------------|
| Anteposta    | 60 (81,1%)            |
| Posposta     | 14 (18,9%)            |
| <b>Total</b> | <b>74 (100%)</b>      |

Fonte: elaborada pelas autoras.

O resultado da análise da posição mostra que a posição predominante das concessivas de Conteúdo Proposicional é a anteposição, presente em 81,1% das ocorrências desse tipo concessivo. Para Garcia e Pezatti (2013), que analisam dados do português, a predominância da anteposição nas orações concessivas de Conteúdo Proposicional é motivada pela dependência semântico-sintática entre essas orações e sua principal.

No caso das orações introduzidas por *aunque*, podemos notar que as concessivas de Conteúdo Proposicional assemelham-se, quanto à posição, às concessivas de Ilocução, que ocorrem sempre antepostas. Assim, consideramos que a anteposição,

enquanto posição privilegiada nas concessivas de Ilocução e de Conteúdo Proposicional, codifica morfossintaticamente o papel de modificador desempenhado por esses tipos concessivos. Nas orações concessivas de Ilocução, vistas anteriormente, a modificação atua sobre a força ilocucionária do Ato que as segue; já nas concessivas de Conteúdo Proposicional, o papel de modificador atribuído a essas orações tem por propriedade restringir a informação contida na oração principal.

No que diz respeito à pressuposição do conteúdo, diferentemente do que ocorre com as concessivas de Ilocução, as concessivas de Conteúdo Proposicional trazem, em sua maioria (42 ocorrências, sendo 56,8% do total), uma informação não-pressuposta, sendo, porém, frequentes os casos pressupostos (32 ocorrências, que equivalem a 43,2% das concessivas que atuam nessa camada).

O fato de as concessivas introduzidas por *aunque* localizadas na camada do Conteúdo Proposicional trazerem informações novas ou dadas poderia nos levar a considerar que a informatividade das orações justificaria a mobilidade desse tipo de oração concessiva quanto à sua posição. Entretanto, como podemos comparar pelos dados apresentados na tabela 2, os casos de posposição são muito menores que o número de ocorrências com conteúdo não-pressuposto. Assim, verificamos que a flexibilidade de posição assumida pelas concessivas de Conteúdo Proposicional não é condicionada pela pressuposição, mas está intimamente vinculada a outro fator, de natureza semântica: a factualidade dessas orações.

De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), por serem aspectos do conhecimento, Conteúdos Proposicionais podem ser avaliados quanto à verdade daquilo que expressam. Assim, são considerados factuais os Conteúdos Proposicionais avaliados como verdadeiros, e não-factuais os Conteúdos Proposicionais que são considerados possíveis de serem verdadeiros, em um mundo real, ou imaginados como verdadeiros, em um mundo irreal. A relação entre a posição das concessivas de Conteúdo Proposicional iniciadas por *aunque* e sua factualidade é evidenciada pelos

números apresentados na tabela 3:

Tabela 3 – A relação entre posição e factualidade nas concessivas de Conteúdo Proposicional.

| Posição      | Factualidade     |                  |
|--------------|------------------|------------------|
|              | Factual          | Não-factual      |
| Anteposta    | 36 (100%)        | 24 (63,2%)       |
| Posposta     | -                | 14 (36,8%)       |
| <b>Total</b> | <b>36 (100%)</b> | <b>38 (100%)</b> |

Fonte: elaborada pelas autoras.

A tabela 3 nos mostra que as orações concessivas de Conteúdo Proposicional factuais ocorrem somente antepostas à sua principal. Já quando não-factuais, podem ocorrer tanto antepostas como pospostas, predominando, no entanto, a posição anteposta. As ocorrências (13), (14) e (15) ilustram, respectivamente, as situações descritas:

(13) y bueno **aunque era algo relaciona(d) o con la Psicología** era un sistema de demostración de teoremas (PRESEEA\_GRANADA\_32H\_07)

[e bom, embora fosse algo relacionado com a Psicologia, era um sistema de demonstração de teoremas]

(14) Torremolinos es un encanto porque eso de aquello / calles peatonales // allí **aunque te disfraces de lo que te disfraces** nadie te mira (PRESEEA\_VALENCIA\_H23\_015)

[Torremolinos é um encanto, porque isso de calçadas, ali mesmo que você se disfarce do que quer que seja ninguém te olha]

(15) si yo no le ayudo no podrá comprarse un piso nunca / como es natural independizarse / **aunque se case o no se case** // (PRESEEA\_VALENCIA\_H23\_015)

[se eu não a ajudo não poderá comprar um apartamento para ela nunca, como é natural tornar-se independente, mesmo que se case ou não se case]

Na ocorrência (13), a oração concessiva em destaque carrega um conteúdo verdadeiro, pois o falante assume como real o fato de que seu estudo pertence ao ramo da psicologia, e aparece anteposta à oração que modifica, indicando, assim, a

dependência semântico-sintática estabelecida entre elas. Também em (14) a oração concessiva aparece anteposta; no entanto, nessa ocorrência, o conteúdo introduzido por *aunque* é não-factual, pois representa uma situação hipotética, que pode vir a se tornar verdadeira ou não. Já em (15), temos uma oração concessiva não-factual, pois revela situações possíveis de ocorrer; a oração aparece em posição posposta à principal.

Ocorrências como (15), ainda que pospostas, não se confundem com as concessivas de Ato Discursivo ou de Movimento, por duas razões: primeiramente, porque nessas ocorrências verifica-se um vínculo causal negado entre a oração concessiva e a principal, que se evidencia quando a relação concessiva se dá na camada do Conteúdo Proposicional. A segunda razão diz respeito à factualidade: a posposição de concessivas de Conteúdo Proposicional, em nossos dados, só ocorre quando o conteúdo por elas expresso é não-factual, diferentemente das concessivas de Ato Discursivo e de Movimento analisadas neste trabalho, que são todas avaliadas como factuais.

Os resultados obtidos a partir da análise da camada de atuação das orações concessivas iniciadas por *aunque* e também da posição por elas assumida são sintetizados na tabela 4:

Tabela 4 – A relação entre a camada de atuação e a posição nas concessivas introduzidas por *aunque*.

| Camada de Atuação      | Posição   |          |
|------------------------|-----------|----------|
|                        | Anteposta | Posposta |
| Movimento              | não       | sim      |
| Ato Discursivo         | não       | sim      |
| Ilocução               | sim       | não      |
| Conteúdo Proposicional | sim       | sim      |

Fonte: elaborada pelas autoras.

Como os dados comprovam, a posposição é característica da camada do Movimento e do Ato Discursivo, unidades do Nível Interpessoal, enquanto a

anteposição é predominante nas camadas da Ilocução e do Conteúdo Proposicional, unidades do Nível Representacional.

## 5 Considerações finais

Neste trabalho, analisamos a posição das orações concessivas iniciadas por *aunque* em dados do espanhol peninsular falado, com base no modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional. Nosso propósito foi verificar como a morfossintaxe das orações concessivas, no caso específico da posição, pode refletir as escolhas de ordem pragmática e semântica feitas pelo falante.

Embora as gramáticas descritivas do espanhol afirmem a possibilidade de *aunque* introduzir orações concessivas que aparecem antes ou depois de sua principal, ao observarmos as ocorrências analisadas a partir de um modelo de análise funcionalista, podemos notar que a posição assumida por essas orações está relacionada ao estatuto comunicativo que essas orações apresentam, isto é, se trazem uma informação nova ou dada. Também verificamos uma relação direta com o grau de dependência entre a oração concessiva e sua principal, e, principalmente, com as funções que tais orações concessivas desempenham no processo de comunicação.

A anteposição é a posição mais frequente nas orações concessivas que atuam na camada da Ilocução, pertencente ao Nível Interpessoal, e na camada do Conteúdo Proposicional, pertencente ao Nível Representacional. Tais orações apresentam um maior grau de dependência semântico-sintático com relação à principal. Assim, podemos concluir que essa posição codifica morfossintaticamente o papel de modificador desempenhado pela oração concessiva iniciada por *aunque*, seja no plano interpessoal, seja no plano semântico.

Outro fator que motiva a anteposição nas concessivas de Ilocução é a pressuposição do conteúdo por elas transmitido, visto que sempre enunciam uma informação já compartilhada pelos interlocutores. Já no caso das concessivas de

Conteúdo Proposicional, observamos que o critério da factualidade se mostra mais relevante, já que apenas nas orações em que *aunque* introduz um conteúdo não-factual a posposição se torna possível.

A posposição também está relacionada à atuação da oração concessiva nas camadas mais altas do Nível Interpessoal: a do Movimento e a do Ato Discursivo. Tal posição, assim, codifica o papel de adendo exercido pela oração que *aunque* introduz, seja inserindo um comentário que atenua o Ato discursivo anterior, seja abrindo digressões ou parênteses a um Movimento interrompido. A preferência pela posposição nessas orações também está condicionada pela independência semântico-sintática que essas orações concessivas apresentam com relação a outra oração ou porção textual, já que não configuram mais “orações principais”, nos termos da gramática tradicional, pois não existe entre a concessiva e a principal um vínculo causal, somente uma relação estabelecida em nível pragmático.

A pressuposição também se mostrou ser um critério relevante para determinar a posição das concessivas de Movimento e de Ato Discursivo introduzidas por *aunque*, pois, na maioria dos casos, tal conjunção introduz um conteúdo novo, que, posposto, adquire maior realce comunicativo.

Em consonância com o modelo de análise que adotamos, podemos afirmar que a posição assumida pelas orações concessivas que *aunque* introduz, embora constitua um critério pertencente ao Nível Morfossintático, é motivada por estratégias dos níveis superiores, isto é, por distinções pragmáticas e semânticas que indicam, no plano da forma, os distintos usos da concessão em espanhol.

## Referências

CREVELS, M. Concession in Spanish. In: HANNAY, M.; BOLKESTEIN, A. M. **Functional grammar and verbal interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 1998. p. 129-148. DOI <https://doi.org/10.1075/slcs.44.10cre>.

DECAT, M. B. N. Por uma abordagem da (in)dependência de cláusulas à luz da noção de “unidade informacional”. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, jan/jun. 1999. p. 23-38.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. Part 1: The Structure of the Clause. Berlin: Mouton de Gruyter, 1989.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. Part 2: Complex and Derived Constructions. HENGEVELD, K. (ed.). 2. ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110218374>.

FLAMENCO GARCÍA, L. Las construcciones concesivas y adversativas. *In*: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, v. 3, 1999. p. 3805-3878.

GARCIA, T. S. **As relações concessivas no português falado sob a perspectiva da gramática discursivo-funcional**. 2010. 176 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010.

GARCIA, T. S.; PEZATTI, E. G. Orações concessivas independentes à luz da gramática discursivo-funcional. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013, p. 475-494. DOI <https://doi.org/10.1590/S1981-57942013000200007>.

GASPARINI-BASTOS, S. D.; PARRA, B. G. G. Uma investigação funcional da conjunção *aunque* em dados do espanhol falado peninsular. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, 2015. DOI <https://doi.org/10.17851/2237-2083.23.1.127-158>. p. 127-158.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. **Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure**. Oxford: Oxford University Press, 2008. DOI <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199278107.001.0001>.

JUBRAN, C. C. A. S. Tópico discursivo. *In*: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, v. 1, 2006a. p. 89-132.

JUBRAN, C. C. A. S. Parentetização. *In*: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, v. 1, 2006b. p. 301-357.

KROON, C. Discourse markers, discourse structure and functional grammar. *In*: CONNOLLY, J. et al (ed.). **Discourse and pragmatics in functional grammar**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997. p. 17-32. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110812237.17>.

LEVELT, W. J. M. **Speaking**: from intention to articulation. Cambridge: The MIT Press. 1989.

NEVES, M. H. M. As construções concessivas. *In*: NEVES, M. H. M. (org.). **Gramática do português falado**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da UNICAMP, v. 7, 1999. p. 545-591.

PARRA, B. G. G. **Uma investigação discursivo-funcional das orações concessivas introduzidas por aunque em dados do espanhol peninsular**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

PEZATTI, E. G. **A ordem das palavras no português**. São Paulo: Parábola, 2014.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE LAS ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa, v. 2, 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE LAS ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española: Manual**. Madrid: Espasa, 2010.

STASSI-SÉ, J. C. **Subordinação discursiva no português à luz da gramática discursivo-funcional**. 2012. 194 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

Artigo recebido em: 29.03.2019

Artigo aprovado em: 05.06.2019



## As características sistemáticas de recursos multimodais mobilizados por uma criança com TEA em turnos de fala corporificados<sup>1</sup>

The systematic characteristics of multimodal resources mobilized by a child with ASD in embodied turn-takings

Douglas Vidal SANTIAGO\*

---

**RESUMO:** Este artigo visa a analisar os recursos multimodais (fala, gesto, objetos, movimentos corporais) mobilizados por Luiza, pseudônimo de uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), e por seus interlocutores familiares durante o processo de construção da atenção conjunta em uma interação cotidiana em ambiente não-institucional. Para tanto, focamos em abordagens que enfatizam os aspectos multimodais da linguagem, destacando a articulação fina entre as produções verbais e gestuais mobilizadas por esse sujeito com TEA como formas linguísticas que produzem uma complexidade estrutural semântica e pragmática que pode contribuir para os estudos sobre as relações entre gestos e gramática, em

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze the multimodal resources (speech, gestures, objects and body movements) mobilized by Luiza, pseudonym of a child diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), and her family members during the process of joint attention in an everyday interaction in a non-institutional environment. To that end, we focus on approaches that emphasize the multimodal aspects of language, highlighting the fine articulation between verbal and gesture productions mobilized by this individual with ASD as linguistic forms that produce semantic and pragmatic structural complexity that may contribute for the studies on relations between gestures and grammar, in search of a *Complex Multimodal* (gesture/posture

---

---

<sup>1</sup> Este artigo consiste da apresentação resumida dos achados de pesquisa da Dissertação de Mestrado “Gestalt multimodal: análise da coordenação de gestos e língua nas interações de uma criança com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo)” defendida em 24 de agosto de 2018 com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Deixo aqui meus agradecimentos à doutoranda Caroline Cots por compartilhar comigo o seu *Corpus* para Estudo da Linguagem no Autismo (Cela) e a minha orientadora Fernanda Miranda da Cruz pelas inúmeras contribuições feitas ao longo desse processo.

CAAE: 76350517.1.0000.5505; Número do Parecer: 2.967.471; Projeto CEP/UNIFESP: n: 1119/2017; projeto aprovado em 04 de Outubro de 2017.

\* Mestre em Letras – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0998-9623>. [douglasvidalltrs@gmail.com](mailto:douglasvidalltrs@gmail.com)

busca de uma *Gestalt* (padrão) *Multimodal* (gesto/postura + fala) *Complexa* no repertório comunicativo dessa criança. Os achados da análise empreendida sugerem que embora possua algumas restrições do ponto de vista dos recursos verbais, Luiza os mobiliza de modo articulado a recursos não-verbais para construir e para participar da situação interativo-comunicacional. Destarte, a investigação multimodal possibilitou dar visibilidade a uma gama de recursos linguísticos e gestuais empregados por essa criança.

+ speech) *Gestalt* (standard) in the communicative repertoire of this child. The findings of the analysis suggest that, although having some restrictions from the point of view of verbal resources, Luiza mobilizes them in articulated way to non-verbal resources to build and participate in the interactive-communicational situation. Therefore, the multimodal research made it possible to give visibility to a range of linguistic and gestural resources employed by this child.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise Multimodal. Transtorno do Espectro do Autismo. Gestalt Multimodal Complexa.

**KEYWORDS:** Multimodal Analysis. Autism Spectrum Disorder. Complex Multimodal Gestalt.

## 1 Considerações iniciais

O presente artigo visa a investigar os recursos interacionais multimodais, tais como: fala, gestos, objetos, movimentos corporais, mobilizados por uma criança, de pseudônimo Luiza, diagnosticada com Transtorno do Espectro do Autismo (doravante TEA) e por seus interlocutores familiares durante os processos de construção conjunta de ações em uma situação conversacional em ambiente familiar. Durante o período de geração do dado audiovisual que compõe esta pesquisa, Luiza tinha idade entre 10 anos e 10 meses a 12 anos e 3 meses.

O TEA é descrito clinicamente como uma condição que afeta o desenvolvimento neurocognitivo e compromete, dentre outros aspectos, o engajamento do sujeito na construção conjunta da atenção, das ações e na participação em interações sociais (LAI; LOMBARDO; BARON-COHEN, 2014). Nesse transtorno, o processo de desenvolvimento linguístico é descrito como comprometido, caracterizando-se por alterações que afetam a linguagem, os processos de socialização, a comunicação e o aprendizado. Do ponto de vista dos estudos linguístico-interacionais que se interessam pela interação social que construímos através da linguagem, um

comprometimento do engajamento social afeta não apenas o sujeito com TEA, mas também os seus interlocutores.

O comprometimento do engajamento social afeta as formas pelas quais os sujeitos com autismo e seus interlocutores, familiares, próximos ou profissionais, mobilizam seus recursos na construção intersubjetiva das ações ou nas tentativas de construção conjunta das mesmas. Nesse sentido, podemos supor que, nas interações envolvendo sujeitos com autismo, encontramos formas diversas de interação, incluindo tanto padrões interativos mais conhecidos e praticados socioculturalmente, como outras formas que emergem das circunstâncias situadas e locais decorrentes do autismo, incluindo aqui as competências, as limitações e as (im)possibilidades de todos os participantes envolvidos (CRUZ, 2017b, p. 159).

Levando esses aspectos em consideração, pretendemos elencar e dar visibilidade às variabilidades funcionais que unidades linguístico-gestuais, interacionais, semânticas e sintaticamente estruturadas exercem a depender do contexto situacional em que ocorrem, levando em conta, assim, à recorrência sistemática destes no repertório comunicacional de Luiza. Observamos, para isso, os enunciados verbais produzidos por esse sujeito diagnosticado com TEA coordenados com os recursos gestuais, uma vez que aqueles poderiam receber uma interpretação de *fala elíptica*, termo cunhado também como *fala telegráfica* ou *fala reduzida* (KLEPPA, 2014) ou incompleta se considerados apenas durante a ação de falar verbalmente algo com o outro. Contudo, neste estudo os aspectos verbais produzidos são submetidos a uma análise multimodal, ou seja, a uma investigação que leva em conta uma coordenação muito articulada, durante a própria atividade de fala, de unidades de distintas naturezas semióticas.

É importante salientar que esses recursos multimodais, como têm apontado Cruz (2017a) com base nos trabalhos de Goodwin (2010), de Levinson e Holler (2014) e de Mondada (2016), podem ter uma materialidade sonora ou visual, uma dimensão semiótica linguística ou corporal e compreendem aspectos como fonética, sintaxe,

léxico, gestos, olhares, mímicas faciais, movimentos de cabeça, posturas do corpo, movimentos das mãos, objetos e artefatos do mundo material, dentre outros.

Os dados linguístico-interacionais referentes às produções verbais de Luiza, quando submetidos a uma exploração alicerçada na perspectiva multimodal, permitem-nos observar como tais enunciados estão correlacionados a algum gesto. Ademais, a estrutura linguístico-gestual torna-se central para compreendermos analiticamente como essa criança faz para ser entendida e para demonstrar suas intenções sociocomunicativas em uma determinada situação interativa. Noutras palavras, destacaremos na análise como as produções verbais elípticas, aparentemente incompletas ou sem sentido se analisadas apenas do ponto de vista de sua construção verbal, exercem papéis sintáticos, semânticos, comunicativos e interacionais. Dessa forma, a descrição e a análise multimodal podem oferecer muitos ganhos para a compreensão dos distintos recursos semióticos mobilizados por esse sujeito com TEA, tais recursos estão estruturados de acordo com uma gramática multimodal, isto é, que reconhece certos padrões regulares de usos de formas linguístico-verbais e gestuais.

Para a condução desses propósitos, tomamos como base a noção de ação conjunta formulada por Tomasello (1995). A ação conjunta refere-se à capacidade de compreender a intenção de outra pessoa em relação ao seu estado de atenção, distinguindo os interlocutores como *agentes intencionais* (TOMASELLO, 1995, 2009). No caso mais específico dos sujeitos com TEA, identifica-se uma dificuldade de apreensão de conceitos semântico-lexicais (LIMA; REHBERG, 2016), pois suas participações nos diversos jogos interacionais e nas práticas sociais podem estar comprometidas pelas alterações no engajamento afetivo e na leitura e compreensão das intenções do(s) outro(s). Noutros termos, “[...] indivíduos com TEA envolvem-se frequentemente em situações mal-entendidas porque, apesar de eles conhecerem a palavra, não sabem o seu significado e não sabem empregá-la em diferentes situações” (LIMA; REHBERG, 2016, p. 78).

Segundo Brait (2010), nós organizamos a fala de maneira a compreender e a se fazer compreendido, utilizando o instrumental linguístico (no seu conceito de sistema de normas e de estratégias de uso) e, como complementa Mondada (2016), dos turnos de fala corporificados combinados com regras culturais, sociais e situacionais. Assim, na análise da dinâmica interacional que selecionamos para enfoque neste estudo, levamos em consideração a situação contextual, as estratégias e os recursos utilizados por todos os participantes (neurotípicos ou não) envolvidos na interação.

O dado transcrito, que analisaremos neste artigo, foi gerado por registros audiovisuais de situações interativas naturalísticas das quais Luiza participa em seu ambiente domiciliar com interlocutores que compõem parte de suas rotinas cotidianas. O registro audiovisual foi realizado por Cots (2015) durante sua pesquisa de iniciação científica. Todos os registros audiovisuais realizados durante essa pesquisa compõem o Cella – *Corpus* para Estudo da Linguagem no Autismo.

Por fim, os achados da análise empreendida neste estudo sugerem que embora possua algumas restrições do ponto de vista dos recursos verbais, Luiza os mobiliza de modo articulado a recursos não-verbais para construir e para participar da situação interativo-comunicacional. Sendo assim, os achados permitem considerar a produtividade de analisar o dado em busca de *Gestalts* (padrões) *Multimodais* (gestos/postura + fala) identificados no repertório sociointeracional dessa criança, dados que possibilitam dar visibilidade a uma gama de recursos verbais e não-verbais empregados pelo sujeito.

## **2 A interação social nos TEAs sob o prisma da multimodalidade**

A análise empreendida neste artigo propõe corroborar um repertório de dados de práticas corporificadas e de descrições multimodais da fala-em-interação envolvendo crianças autistas. Nessa linha de investigação, buscamos colaborar com os estudos que têm de se dedicado à investigação multimodal das interações

(MONDADA, 2012, 2016) envolvendo crianças autistas (ANDRADE, 2017; CRUZ, 2017a, 2017b, 2018) com ênfase em aspectos específicos, como os *risos* (GLENN, 2003; AUBURN; POLLOCK, 2013), os *gestos de apontar* (DINDAR; KORAKIANGAS; LAITILA; KÄRNÄ, 2016) e os *direcionamentos do olhar* (FENG, 2014; KORAKIANGAS, 2014).

É dentro da perspectiva linguístico-interacional que situamos nossa pesquisa. A contribuição que gostaríamos de oferecer aos estudos sobre o autismo é pensar as produções de Luiza com base no conceito de *Gestalt Multimodal Complexa* (AUER, 2009, 2015; SELTING, 2000, 2005; MONDADA, 2014a, 2014b, 2016).

A abordagem de uma perspectiva linguística sociointeracional pode oferecer subsídios importantes para a compreensão da forma como os sujeitos com TEA interagem e como os outros interlocutores interagem com eles. Esses subsídios podem ser considerados em pesquisas clínicas ou mesmo em práticas diagnóstico-terapêuticas, embora nosso estudo não dê conta, em seu escopo e em sua filiação teórico-metodológica, dessas dimensões.

Mais especificamente, nossa contribuição está em construir uma coleção de dados multimodais com as produções de Luiza extraídas de uma interação cotidiana (*ver seção 4.2. Excerto 01: CELA09\_2015\_T – transcrição*), com o fim de elencar e dar visibilidade às variabilidades funcionais que as unidades linguístico-gestuais exercem a decorrer do contexto situacional em que se desenrolam.

## **2.1 Gestalt Multimodal Complexa e alguns aspectos multimodais de interações envolvendo uma criança com diagnóstico de TEA**

A hipótese de uma *Gestalt Multimodal Complexa* envolve, segundo Mondada (2014b), formas mais convencionais, como é o caso das estruturas linguístico-gramaticais (fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas), mais situadas (ações corporais) e recursos a objetos materiais presentes no ambiente da interação.

Em termos analíticos estamos interessados em dar conta de uma descrição possível de padrões interativos encontrados em uma interação da qual participa Luiza e seus familiares. A criança com TEA mobiliza recursos verbais e não-verbais em suas interações. Na sua descrição de perfil comunicacional, oriunda dos próprios dados do Cela e do relato de seus familiares, há a recorrência muito frequente de algumas formulações verbais em seu repertório linguístico-comunicacional em contextos mais variados de interação e de intenções comunicacionais. As produções verbais são co-construídas com os gestos, os recursos visuais e os objetos materiais do ambiente. Para tratar tais ocorrências, buscaremos descrever a organização da fala-em-interação fundamentando-nos em uma abordagem corporificada dos turnos de fala estruturantes das interações em questão e, para isso, adotaremos a noção de *Gestalt Multimodal Complexa* (MONDADA, 2014a, 2014b, 2016) como forma de descrever os padrões sociointeracionais encontrados.

A noção de *Gestalt* nos estudos linguístico-interacionais surgiu com a finalidade de explorar e de compreender aspectos linguísticos que estruturam os turnos de fala, com base na análise de dados naturalísticos em situações de interação, caracterizando-se, inicialmente, como construções linguísticas locais e situadas interacionalmente (AUER, 2009, 2015; SELTING, 2000, 2005; MONDADA, 2014a, 2014b, 2016).

Mondada (2014b) desenvolve essa noção levando em conta a ecologia que constitui a atividade interacional (GOODWIN, 2010) e propõe uma ampliação do termo *Gestalt* para uma *Gestalt Multimodal Complexa* (traduzido do inglês *Complex Multimodal Gestalt*), isto é, padrões linguístico-interacionais construídos de recursos multimodais corporificados.

Contrary to interactions analyzed within an exclusive focus on talk, this implies a plurality of temporalities and sequentialities progressing at the same time within the local emergent design of complex multimodal Gestalts (Mondada 2014a, 2014b). Sequentiality is a less linear phenomenon than it appears just on the basis of talk; it relies on

subtle ways of arranging and adjusting prior and next actions in real time, among differing, and yet coordinated, simultaneous multimodal conduct reflexively intertwined together (MONDADA, 2016, p. 12).

Mondada (2014b) defende assim que a descrição gramatical da interação deve integrar aspectos múltiplos e dinâmicos, tais como: fala<sup>2</sup>, gesto, olhar, expressão facial, postura e movimento corporal multimodalmente. Desse modo, é preciso levar em consideração uma corporeidade sequencial da organização da ação e uma estruturação multimodal dos turnos de fala, pois a interação e mesmo a organização das estruturas sintáticas dos turnos de fala são sensíveis à orientação corporal dos coparticipantes (traduzido do inglês *recipient-oriented*) e ao meio ambiente material-físico e imediato em que estão os falantes. Desse ponto de vista, o estudo da interação social deve compreender como recursos multimodais – incluindo língua e movimentos corporais – são holísticos e situadamente utilizados para construir a ação humana.

### 3 Empreendimento metodológico: construção do Cella e seleção do dado para análise

Para registro das situações interativas das quais Luiza participa foi adotado o método de instalação de uma câmera fixa em locais de interações junto a familiares que fazem parte de suas rotinas cotidianas. O Cella (Processo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Paulo, no. CAAE: 40889115.5.0000.5505 CEP: 0052/2015 e 1172/2016) tem aproximadamente 6h de gravações audiovisuais selecionadas para tratamento e transcrição de um total de registros audiovisuais de aproximadamente 60 horas de filmagens.

Os registros de situações naturais espontâneas relativas às interações das quais participa Luiza foram realizados entre maio de 2014 e outubro de 2015, período em

---

<sup>2</sup> Conforme Enfield (2005 *apud* CRUZ, 2017a), consideramos a fala uma atividade corporificada, levando em conta uma diferença entre a modalidade vocal-oral, que inclui língua falada/fala e aspectos prosódico-entonacionais, e a modalidade visuo-espacial, que inclui gestos tais como: direcionamentos de olhar, postura corporal e movimentos corporais.

que a criança tinha de 10 anos e 10 meses a 12 anos e 03 meses de idade. Durante as filmagens, o ângulo da câmera procurou privilegiar posições que contemplassem focos mais abertos, capazes de registrar a interação como um todo e não exclusivamente Luiza. Para compor um *corpus* dessas interações mais próximas de uma espontaneidade, nenhum teste ou tarefa foi solicitado aos participantes.

A escolha do sujeito participante para composição do CELA se deu, conforme observa Cots (2015), devido ao acesso que este tinha à rotina e ao cotidiano de Luiza. A pesquisadora pôde observar as interações da criança diagnosticada com TEA de forma não invasiva, configurando-se então como participante e observadora das situações interativas.

**Diagnóstico:** de acordo com relatos da mãe, até os 2 anos Luiza ainda não tinha emitido nenhuma palavra, não engatinhava, pouco se interessava pelos objetos ao seu redor e chorava constantemente. Esses foram os motivos que a levou a procurar ajuda médica. Após acompanhamento clínico, exames e observação, Luiza foi diagnosticada com TEA aos 4 anos, no Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas, em São Paulo.

**Características linguístico-interacionais observadas durante os registros audiovisuais:** após a visualização dos registros do CELA, pudemos notar que o repertório lexical de Luiza é restrito e composto em sua maioria por nomes e verbos, contudo ela também recorre a recursos não-verbais, como gestos de mão, movimentos corporais e direcionamentos de olhar e torso, para participar ativamente das interações familiares.

**Escolarização:** desde os 4 anos Luiza frequenta regularmente a escola especial, na qual tem a possibilidade de interagir também com crianças diagnosticadas com TEA que apresentam um quadro de desenvolvimento próximo ao apresentado por ela. De acordo com relato dos familiares, Luiza apresenta uma boa inserção no espaço escolar-institucional e um bom relacionamento interpessoal. Na escola, utilizou por algum período a comunicação por troca de figuras (*Picture Exchange Communication System – PECS*) para interagir com professores e profissionais. A criança ainda não é alfabetizada.

**Acompanhamento clínico-terapêutico:** Luiza passou por acompanhamento fonoaudiólogo dos 4 aos 6 anos. Desde o diagnóstico tem recebido acompanhamento psiquiátrico a cada 3 meses no Hospital das Clínicas (São Paulo) e, desde os 9 anos tem acompanhamento psicopedagógico particular de duas a três vezes por semana para a alfabetização. Também passou por acompanhamento com Terapeutas Ocupacionais e Musicoterapeutas.

**Outras atividades familiares pertinentes para o desenvolvimento sociointeracional de Luiza:** a família costuma viajar bastante, o que possibilitou o contato de Luiza com outros espaços e organizações sociais e a interação com pessoas que não faziam parte do seu cotidiano. (COTS, 2018, p. 66-67).

### 3.1 Notação de transcrição

Adotamos neste estudo a proposta de convenção de transcrição multimodal de Mondada (2012, 2016). A transcrição que será apresentada neste artigo procura dar conta da integração articulada de várias modalidades (verbais e gestuais), dentro de uma dinâmica sequencial e temporal complexa que compõe as ações construídas intersubjetivamente pelos participantes (MONDADA, 2012, 2016; CRUZ, 2017a, 2017b).

Nessa convenção de transcrição multimodal, Mondada (2012) transcreve a trajetória dos gestos inspirada na notação proposta por Goodwin (1981) e por Kendon (2004) e sua correlação temporal com a produção verbal. O princípio de base dessa transcrição é alinhar as coordenações, as simultaneidades e as sincronias de gestos e de fala de forma a dar visibilidade aos aspectos (problemas e questões) para os quais se orientam os participantes durante a construção da interação com o outro (CRUZ, 2017a).

Apresentamos neste artigo uma versão traduzida e reduzida da notação de transcrição multimodal com base na tradução da notação de Mondada<sup>3</sup> (2012, 2016) realizada por Cruz (2017a). Acrescentamos a essa versão alguns símbolos e inserções de outra natureza para os fins deste estudo.

### 3.2 Informações gerais

- a) Nessa convenção, Mondada (2012) transcreve a trajetória dos gestos inspirada na notação proposta por Goodwin (1981) e por Kendon (2004).
- b) Cada participante é indicado por três letras iniciais que indicam seu nome (CLA para Clara; GUS para Gustavo; LUI para Luiza). As letras iniciais em maiúsculo indicam a fala (CLA, GUS, LUI). As letras iniciais em minúsculo indicam gestos (cla, gus, lui).
- c) Em caso de referência ao participante no interior do turno de fala por outro interlocutor, opta-se pelo uso das iniciais indicadas dos pseudônimos correspondentes. No texto de análise do dado, entretanto, opta-se pelo uso do pseudônimo.
- d) Cada linha da transcrição é numerada e não corresponde necessariamente aos turnos de fala.
- e) Para distinguir, do ponto de vista gráfico-visual, as falas dos gestos, aquelas são apresentadas em negrito e a descrição destes últimos em *itálico*.

---

<sup>3</sup> A convenção de Mondada (2016) pode ser acessada, nas versões em inglês e em francês pelo seguinte endereço eletrônico:

[https://franz.unibas.ch/fileadmin/franz/user\\_upload/redaktion/Mondada\\_conv\\_multimodality.pdf](https://franz.unibas.ch/fileadmin/franz/user_upload/redaktion/Mondada_conv_multimodality.pdf).

Acesso em 06 de fev. de 2018.

### 3.3 Aspectos linguístico-verbais

|   |
|---|
| <b>Xxx</b> segmento ininteligível.  |
| <b>&amp;</b> continuação do turno de fala pelo mesmo locutor após uma quebra da linha da transcrição. |
| <b>(.)</b> micro pausas, inferiores a 0,3 segundos, não medidas.                                      |
| <b>(0.4)</b> pausas medidas com ajuda do software Elan versão 5.0.0-alpha.                            |
| = fala colada.  |
| : alongamento silábico.   |
| <b>.h</b> marca a inspiração do locutor.  |
| / entoação ascendente.  |
| \ entoação descendente.   |
| // entoação de pergunta (ascendente).   |
| <b><u>Sublinhado</u></b> ênfase particular (intensidade, acento).                                     |
| <b>MAIÚSCULA</b> volume forte de voz.   |
| ° ° volume baixo, murmúrio de voz.  |
| ↑ subida na curva entoacional, em sílabas nucleares posicionadas antes da sílaba.                     |
| ↓ descida na curva entoacional, em sílabas nucleares.   |
| <b>(( xxxxx ))</b> anotação do contexto situacional.  |
| → neutralidade na curva entoacional, em sílabas nucleares.  |

### 3.4 Aspectos gestuais-corporificados

Os aspectos gestuais-corporificados correspondem à descrição e à marcação de ações como gestos em geral, direcionamentos do olhar, gestos com a mão, posturas corporais e movimentos de cabeça.

Cada participante recebe um símbolo gráfico fixo indicador de seus gestos: Clara (\*); Gustavo ( $\Delta$ ) e Luiza (+).

**+-----+** indicação do início do fim da ação/gesto. Delimitação da ação/gesto descrita relacionada à fala transcrita na linha superior. Cada gesto é descrito de forma breve entre os dois marcadores de delimitação, na linha seguinte a da transcrição da fala correspondente e de forma espacialmente alinhada.

**+,\*** a fala transcrita comporta os símbolos gráficos indicadores de gestos (+, \*, por exemplo) posicionadas no momento em que são realizados com relação à fala.

### A trajetória dos gestos (GOODWIN, 1981).

|   |
|---|
| ----> <b>linha 21</b> continuação do gesto até a linha 21 do excerto.   |
| ---->+ se um gesto continua nas linhas seguintes, sua descrição é seguida de uma flecha que remete ao símbolo que delimita o seu fim. |
| ---->> continuação do gesto até o fim do excerto.   |
| >> o gesto descrito começa antes do turno de fala.  |
| <b>(0,4) + (0,8)</b> se o gesto começa no meio de uma pausa segmenta-se a pausa.  |

Trajетória temporal dos gestos: para uma notação da trajetória temporal dos gestos, Mondada (2012) adota as convenções propostas por Goodwin (1981) para direcionamentos do olhar e por Kendon (2004) para gestos.

|   |
|---|
| .... emergência do gesto (preparação).    |
| //// fim do gesto (retração).             |
| ----- manutenção do gesto (núcleo/ápice). |

### 3.5 Seleção e organização da coleção de dado para este estudo

Para o empreendimento analítico deste estudo, selecionamos 1 excerto no qual Luiza e seus interlocutores realizam atividades de estabelecimentos e de manutenção de atenção conjunta durante uma atividade interativa. Neste artigo, apresentamos a análise desse excerto com transcrição multimodal em formato textual realizada no Microsoft Word 2010.

O critério para seleção do excerto procurou corresponder ao objetivo específico da pesquisa de Mestrado, cuja proposta é analisar as unidades linguístico-gestuais semântica e sintaticamente estruturadas que Luiza utiliza para estabelecer a construção da atenção conjunta com seus interlocutores. Assim, buscamos elencar as variabilidades significativas que esse repertório comunicativo corporificado pode exercer simultânea ou coordenadamente com elementos verbais.

#### **4 Análise da organização multimodal de interações envolvendo uma criança com TEA: *Gestalt Multimodal Complexa***

No dado selecionado para análise neste artigo, discutiremos as características sistemáticas que identificamos no uso de recursos linguístico-gestuais mobilizados por Luiza em seus turnos de fala construídos multimodalmente.

O excerto será introduzido pela descrição da situação interativa, seguido da transcrição multimodal com inserção de imagens dos registros em vídeo, os quais nos permitem visualizar a organização corporal dos participantes e os detalhes do ambiente interacional, e, por fim, a análise descritiva.

##### **4.1 Excerto 01 - descrição da situação interativa**

Nessa interação, Luiza está sentada no chão da sala usando o aparelho eletrônico *tablet* enquanto Clara, sua irmã mais velha, e Gustavo, seu sobrinho de 6 anos, estão deitados em um colchão. Gustavo está de costas para as participantes (*vide* Figura 1). Luiza inicia um vídeo no aparelho eletrônico e uma música infantil começa a tocar.

Há momentos nessa interação em que Luiza e Gustavo disputam a atenção de Clara. Destacaremos como Luiza se ajusta a essa dinâmica interacional e acompanha as distintas práticas de atenção que se estabelecem, indicando que é sensível aos momentos mais propícios para iniciar seus turnos de fala.

Figura 1 – Posição corporal dos participantes no início da situação interativa.



#### 4.2 Excerto 01: CELA09\_2015\_T – transcrição

**Corpus:** Cela (CRUZ e COTS, 2014 e 2015)  
**Dado:** CELA09\_2015\_T  
**Data de transcrição:** 04/10/2017  
**Versão da transcrição:** 4  
**Transcritor:** Douglas Vidal Santiago  
**Duração:** 47s (14:48-15:35)  
**Participantes:** Luiza (+), Clara (\*) e Gustavo (Δ)  
**Tipo:** Conversação espontânea em ambiente familiar  
**Descrição da sequência interativa:** Luiza está sentada no chão da sala usando o tablet enquanto Clara e Gustavo estão deitados em um colchão, estando este último de costas para as participantes. Luiza dá início a um vídeo no aparelho eletrônico e uma música infantil começa a tocar.

```

01  LUI  +num quer/          + ++(.) [quero ++esse]
02  lui  >>+pausa o vídeo
03  lui  +lança a mão no ar
04  lui  ++inicia um jogo no tablet
05  lui  ++acena com o polegar esq. sobre a tela do tablet
06  CLA  unh haha cê num gosta de patati patatá Δluiza//
07  gus  Δvira-se para CLA
08  LUI  [+hihihi]          (.) [hihihihihi +] ++(.) [hahaha ] ++
09  lui  +alterna o olhar entre CLA e o tablet+
10  lui  ++olha para GUS          ++
11  lui  ++acena com o polegar sobre a
tela do tablet
12  GUS  [mamãe ] Xxx          [Xxx Xxx (.) ] que [eu [vou sentir] falta +(.)
Xxx+ [tô cansado ]de ficar perto de] você e você nem ouvir nada (.) [nem nada ]
(.) Xxx pra você\
13  CLA  [*luiza não gosta de
patati patatá gustavo/]
14  cla  *olha p/ GUS          -
-->linha 22
15  lui  +levanta a palma da mão esq.
16  LUI  [+num quero Δesse (.) quero esse ] (.)          [++num quer]
++
17  lui  +mexe no catálogo de um jogo no tablet

```

```

18   lui                                     ++lança a mão no ar
++
19   gus   Δvira-se de costas para CLA
20   LUI   +num quero ++esse::          ++
21   lui   +inicia um jogo no tablet
22   lui                                     ++lança a mão no ar++
23   CLA   **tá bom Gustavo\ Xxx
24   cla   --->*
25   cla   **volta o olhar para LUI
26   LUI   +ih::          + ++(.) *ói/
27   lui   >>+aperta replay no vídeo e a música infantil recomeça a tocar
28   lui   +vira a palma da mão para cima
29   lui   +olha para clara+
30   lui                                     ++movimenta a mão em direção à CLA
31   CLA   +tô vendo          +[(.) pata ]ti patatá
32   cla   >>*vira a palma da mão para cima (mexe o corpo dançando)
33   lui   +aponta sobre a tela do tablet+
34   LUI   [+pá você\]          + (.) ++num quer::          ++ (.)+quero esse::
35   lui   +lança a mão no ar+
36   lui   >>+vira a palma da mão para cima e pausa o vídeo
37   lui                                     ++lança a mão no ar++
38   lui                                     +acena com o polegar
sobre o tablet
39   CLA   +num quero também+ ++(.) esse é legal ++ hein/
40   lui   +olha para CLA-->          +
41   lui                                     ++lança a mão no ar++
42   LUI   +°puff°          +
43   lui   >>+olha para a tela do ipad
44   lui   +movimenta o ombro pra cima+

```

### 4.3 As características sistemáticas dos recursos linguístico-gestuais em turnos de fala corporificados

Ao longo dessa interação, Luiza brinca com um *tablet*. Na transcrição desse excerto destacamos especificamente os momentos em que Luiza realiza algum gesto com as mãos, significativo para a situação interativa em que está orientada, tais como gestos de lançar a mão no ar, virar a palma da mão para cima, acenar com o polegar sobre a tela do *tablet* e selecionar uma opção no catálogo de jogos disponíveis no aparelho eletrônico.

Essa transcrição multimodal de uma interação espontânea envolvendo um ambiente material complexo (objeto, gestos, participantes) tenta disponibilizar para a análise algumas características que podem ser sistematizadas dos recursos linguístico-gestuais mobilizados pelos interlocutores para chamar a atenção uns dos outros. Conforme Mondada (2005), os recursos multimodais da atividade interacional são explorados de maneira finamente sincronizados e integrados, sendo possível observar

como os movimentos são localmente estruturados ao longo da atividade interacional. Mostraremos como Luiza acompanha esses movimentos e insere sua participação também coordenada às várias outras ações que compõem a interação. Para isso, selecionamos três coleções de dados multimodais, sendo eles: 1. A coleção de gestos realizados com as mãos; 2. A coleção de risos compartilhados; 3. A coleção dos direcionamentos de olhar.

#### 4.3.1 Gestos realizados com as mãos

A modalidade visuo-espacial que inclui gestos (ENFIELD, 2005 *apud* CRUZ, 2017a) é de grande importância para demonstrar como uma criança com TEA estabelece sequências de atenção conjunta, o que seria difícil evidenciar caso nos limitássemos apenas à modalidade vocal-oral do sujeito participante com autismo. Luiza correlaciona recursos linguístico-gestuais para construir, manter seus turnos de fala e estabelecer uma sequência de atenção conjunta com Clara, tendo como foco a atividade de seleção que realiza no catálogo de um jogo no aparelho eletrônico *tablet*. Há nesse trecho selecionado uma interação triádica, envolvendo três participantes e um objeto material, empreendida pelo uso de recursos verbais e não-verbais estruturados sistematicamente nos enunciados propostos pela criança com TEA.

Luiza inicia a interação utilizando-se de uma sentença elíptica (linha 01, *+num quer/+*), cuja cadeia argumental do verbo “querer” é complementada corporalmente com a ação de pausar o vídeo no *tablet* (linha 02) e o uso do gesto de lançar a mão no ar (linha 03). Luiza não quer assistir ao vídeo que colocou e expressa esse desejo correlacionando recursos linguísticos e gestuais em uma repetição sistemática que se dá ao longo da interação: no início (linhas 01, 02, 03), no meio (linhas 16, 18) e no fim (linhas 34, 35, 36, 37), como é possível observar respectivamente nas imagens abaixo.

Figura 2 – Unidade linguístico-gestual negativa dos três momentos.



(num quer + ação de pausar o vídeo + gesto de lançar a mão)

Além do emprego dessa unidade linguístico-gestual estruturada (não quer + gestos de lançar a mão), que se configura como uma *Gestalt Multimodal Complexa*. Para mostrar sua seleção, Luiza faz uso de outro enunciado multimodal (linha 01, *quero esse* e linha 05, *quero esse + gesto emblemático de acenar com o polegar*). Essas unidades nos permitem observar a intrínseca relação que Luiza estabelece entre o momento em que

está em uma atividade de seleção de um jogo e o momento em que seleciona (aponta) gestualmente qual jogo quer.

Figura 3 – Unidade linguístico-gestual afirmativa.



(quero esse + gesto emblemático de acenar com o polegar)

A organização sequencial desses enunciados é configurada pela sintaxe finamente sincronizada com os gestos de apontar sobre a tela do objeto material. Esse é um recurso presente no perfil sociointeracional de Luiza e recorrente no Cela.

Mostraremos a seguir como a interação entre os três (Clara, Luiza e Gustavo) se desenvolve.

#### 4.3.2 Risos compartilhados

Clara orienta-se para a atividade de seleção executada por Luiza e responde a essa ação com um riso seguido de uma pergunta polar, tipo de pergunta que pressupõe “sim” ou “não” como resposta, à sua coparticipante (linha 06, *unh haha cê num gosta de*



*Xxx Xxx (.) que eu vou sentir falta (.) xxx tô cansado de ficar perto de você e você nem ouvir nada+ (.) nem nada] (.) Xxx pra você!*). Clara se volta nesse momento para Gustavo. Conjuntamente, Luiza continua sustentando sua atividade interacional com a repetição do padrão: [num quer] + [gesto de lançar a mão].

Quando Clara finaliza esse momento de díade entre ela e Gustavo (linha 23, *tá bom Gustavo\ Xxx*), Luiza chama novamente a atenção de sua irmã mais velha, mas dessa vez acionando como recurso o verbo olhar + gesto de apontar (linha 26, *ih ói!*). Luiza reativa o foco de atenção compartilhada, apontando sobre a tela do *tablet* (linha 33).

#### 4.3.3 Direcionamentos de olhar

Nesse momento, atentar-nos-emos para o emprego de uma variante do verbo “olhar” na segunda pessoa do singular (linha 25, *ói!*) mobilizado por Luiza como vocativo para efetivar e estabelecer a atenção compartilhada. Segundo Mondada (2005), “[...] a invocação da visão seria um macroprocedimento para obter a atenção do interlocutor, para tornar acessível e identificável o tópico, para fazê-lo reconhecível enquanto tal e, com frequência, para motivar, justificar e legitimar sua introdução” (op. cit. p. 15). Sendo assim, Luiza endereça a referência à sua coparticipante por meio de práticas sociais multimodais interativas. Ainda, conforme Mondada (2005), as ocorrências do verbo ver/olhar funcionam como um recurso de introdução e de tratamento referencial dos objetos-de-discurso que permitem produzir “como um recurso formal particular de invocação da visão e como procedimento interacional para efetivar a visibilidade dos objetos apontados ou mencionados” (MONDADA, 2005, p. 13).

Andrade (2017) reforça essa reflexão afirmando que para construir a atenção conjunta, o interlocutor precisa ter habilidade para situar e manter o contato visual com o parceiro interacional (op. cit. p. 40). Luiza mostra-se interacionalmente

competente ao estabelecer e ao fazer a gestão interacional do que se quer como foco (nesse caso, o catálogo do jogo e o vídeo com a música infantil que coloca para tocar). Ademais, a criança é capaz de sustentar seus turnos de fala na interação, mesmo quando Clara, sua interlocutora, volta a atenção para os turnos de fala de Gustavo. Conforme Andrade (2017),

[...] é através da interação face a face [...] que emergem as competências comunicativas, principalmente pela ocorrência da tomada de turnos que consistem a base da cognição social (CARPENTER, NAGEL e TOMASELLO, 1998) e um dos primeiros passos para o desenvolvimento da linguagem (ANDRADE, 2017, p. 38).

Ao observar essa sequência podemos entrar em consonância com o que Andrade (2017) sintetiza sobre atenção conjunta, segundo a qual não pode ser estabelecida quando não há manifestação mútua de interesse entre os sujeitos (MIGUENS, 2006 *apud* ANDRADE, 2017). Isto é, o mero “ato de seguir o olhar não caracteriza a atenção conjunta como um todo” (ANDRADE, 2017, p. 39), já que o estabelecimento da atenção compartilhada está relacionado ao fato de que dois sujeitos precisam necessariamente prestar atenção a um mesmo objeto e o foco nesse objeto precisa ser manifestado em ambos os indivíduos.

## 5 Discussão e sistematização dos achados

Nesse excerto, destacamos as características sistemáticas de recursos linguísticos e gestuais mobilizados por uma criança com TEA em turnos de fala corporificados.

Na análise descritiva empreendida neste estudo, com os achados que encontramos, focamos no que Luiza é capaz de fazer em vez do que ela não consegue, assim como é sugerido por Mary Temple Grandi, uma mulher adulta com TEA de alto

funcionamento. Grandin (1996 *apud* CRUZ, 2018), cientista e autista, formula a frase célebre: “eu não penso por palavras, eu penso por imagens”.

Temple insiste na impossibilidade de haver apenas um tipo de mente possível e questiona que seja com base nesse ideal de mente que definamos um conceito para o que é a mente humana. Esse enunciado, simples e direto, “eu não penso por palavras”, toca em um pressuposto conhecido e bastante logocêntrico que atribui à linguagem, mais especificamente à linguagem verbal, representada pela palavra, o papel de instrumento, veículo ou organizador do pensamento e das relações humanas. Esse pressuposto já encontrou seus críticos e muitas pesquisas e reflexões já se inclinaram em outras direções para reconsiderar essa visão logocêntrica da linguagem frente ao pensamento. Mas ainda assim não são poucos os desafios quando, em nossas interações cotidianas, nos deparamos com uma situação em que as palavras e a conhecida organização linguística da língua materna que falamos não estão presentes da forma como estamos mais habituados (CRUZ, 2018, p. 191).

Na situação interativa analisada, Luiza organiza suas interações com recursos corporais, isto é, utiliza-se de gestos associados ou não a sua atividade de fala para interagir e mostra-se como uma interactante e falante pragmaticamente competente, apesar de apresentar restrições em sua linguagem verbal

Estamos assim em consonância com o que Delfrate, Santana e Massi (2009) constataram. Segundo estes autores, no quadro do TEA cada sujeito exige uma compreensão e análise individual, pois as características da síndrome variam de acordo com cada caso e as dificuldades individuais são muito diferentes. Há algo da ordem de um déficit e alterações da linguagem na criança com TEA de modo geral. No entanto, é preciso levar em conta a complexidade envolvida em vários mecanismos de significação para compreender o que a criança, dentro dessa condição particular, consegue apreender do mundo e das interações, apesar de suas dificuldades particulares.

Devido a análise multimodal deste excerto interativo foi possível identificar que Luiza mostrou-se capaz de: coordenar várias ações e multiatividades, ajustando-se a uma dinâmica interacional e acompanhando as distintas práticas de atenção que se estabelecem; sustentar seus turnos de fala corporalmente até que atinja sua(s) intencionalidade(s) pragmática(s); mobilizar diferentes recursos semióticos para construir localmente uma ação relevante na interação; e sustentar sequências conversacionais por meio da utilização de recursos multimodais para engajar-se na construção e negociação de sentidos.

## 6 Considerações finais

Neste artigo adotamos um método de descrição analítica do excerto selecionado fundamentados numa abordagem teórica e procedimental para o estudo da organização social da interação com foco nos recursos linguístico-gestuais mobilizados por uma criança com TEA em uma interação familiar em ambiente naturalístico. Assim, identificamos unidades multimodais para entender a interação.

Especificamente, construímos uma coleção de dados multimodais com as produções de Luiza extraídas de uma interação cotidiana, com o propósito de elencar e de dar visibilidade às variabilidades funcionais e significativas que essas unidades linguístico-gestuais exercem no decorrer do contexto situacional em que se desenrolam.

Os achados da análise empreendida sugerem, portanto, que Luiza, embora possua algumas restrições do ponto de vista dos recursos verbais os mobiliza de modo articulado a recursos não-verbais para construir e participar de situações interativo-comunicacionais. Esses achados permitem considerar a produtividade de se analisar os dados em busca de *Gestalts* (padrões) *Multimodais* (gestos/postura + fala) identificados no repertório sociointeracional de Luiza. Esta investigação multimodal

possibilitou dar visibilidade a uma gama de recursos verbais e não-verbais empregados por este sujeito.

Esperamos, por fim, que o estudo apresentado possa oferecer subsídios importantes para o entendimento da forma como os sujeitos com TEA interagem e como os outros interlocutores interagem com eles, proporcionando um aprofundamento das perspectivas sobre habilidades comunicativas e sociais no transtorno.

## Referências

ANDRADE, C. K. S. **Linguagem e autismo: a multimodalidade no contexto escolar**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

AUBURN, T.; POLLOCK, C. Laughter and competence: children with severe autism using laughter to joke and tease. *In: GLENN, P.; HOLT, E. Studies of laughter in interaction*. London: Bloomsbury, 2013. p. 135-160.

AUER, P. On-line syntax: thoughts on the temporality of spoken language. **Language sciences**, v. 31, n. 1, p. 1-13, 2009. DOI <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2007.10.004>.

AUER, P. The temporality of language in interaction: projection and latency. *In: DEPPERMAN, A.; GÜNTNER, S. D. (ed.). Studies in language and social interaction*, v. 27, p. 27-56, 2015. DOI <https://doi.org/10.1075/slsi.27.01aue>.

BRAIT, B. O processo interacional. *In: PRETI, D. (org.) Análise de textos orais*. Humanitas: São Paulo, 2010.

COTS, C. P. Quando a linguagem verbal se ausenta, o que há? **Relatório Final de Pesquisa**. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Pesquisa Fapesp 14/15206-6, São Paulo, 2015.

COTS, C. P. **Recursos interacionais multimodais mobilizados por uma criança com TEA em brincadeiras familiares**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

CRUZ, F. M. Interação corporificada: multimodalidade, corpo e cognição explorados na análise de conversas envolvendo sujeitos com Alzheimer. **Alfa**, São Paulo, v. 61, n. 1, p. 55-80, 2017a. DOI <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1704-3>.

CRUZ, F. M. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. *In: **Multimodalidade nos estudos discursivos***. Trabalho apresentado no VIII EPED (Encontro de Pós-graduandos Universidade de São Paulo/USP), p. 158-179, 2017b.

CRUZ, F. M. Documentação e investigação multimodal de interações envolvendo crianças com autismo: corpo, linguagem e mundo material. **Revista Calidoscópico Unisinos**, São Leopoldo, v. 16, n. 2, p. 179-193, mai/ago, 2018. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2018.162.01>.

DELFRATE, C. B.; SANTANA, A. P. O.; MASSI, G. A. A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 14, n. 2, p. 321-331, abr./jun, 2009. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-73722009000200013>.

DINDAR, K.; KORAKIANGAS, T.; LAITILA, A.; KÄRNÄ, E. Facilitating joint attention with salient pointing in interactions involving children with autism spectrum disorder. **Gesture**, v. 15, n. 3, p. 372-403, 2016. DOI <https://doi.org/10.1075/gest.15.3.06din>.

ENFIELD, N. The body as a cognitive artifact in inship representations: hand gesture diagrams by speakers of Lao. **Current Anthropology**, v. 46, n.1, p. 1-26, 2005.

FENG, H. **Studying eye gaze of children with autism spectrum disorders in interaction with a social robot**. 2014. 112 f. Thesis (Degree master of Science) – Faculty of the Daniel Felix Ritchie School of Engineering and Computer Science, University of Denver, Denver, 2014. Disponível em: <https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1192&context=etd>. Acesso em: 31 mar. 2019.

GLENN, P. **Laughter in interaction**. New York: Cambridge University Press, 2003. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511519888>.

GOODWIN, C. **Conversational organization**: interaction between speakers and hearers. New York: Academic Press, 1981.

GOODWIN, C. Things and their embodied environments. *In: LAMBROS, M.; RENFREW, C. (ed.). The cognitive life of things: recasting boundaries of the mind.* Cambridge, UK, McDonald Institute for Archaeological Research, 2010. p. 103–120.

GRANDIN, T. **Thinking in pictures**: and other reports from my life with autism. New York: Vintage Books, 1996. 240 p.

JEFFERSON, G. A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance declination. *In: PSATHAS, G. (ed.). Everyday language: studies in ethnomethodology.* New York: Irvington, 1979. p. 79–96.

KENDON, A. **Gesture**: visible actions as utterance. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807572>.

KLEPPA, L. Estruturas de tópico-comentário na fala reduzida de um sujeito afásico. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 926-939, maio-ago. 2014.

KORKIAKANGAS, T.; RAE, J. The interactional use of eye-gaze in children with autism spectrum disorders. **Interaction studies**, v. 15, n. 2, p. 233-259, 2014. DOI <https://doi.org/10.1075/is.15.2.12kor>.

LAI, M. C.; LOMBARDO, M.; BARON-COHEN, S. Autism. **The lancet**, v. 383, n. 9920, p. 896-910, 2014. DOI [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61539-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61539-1).

LEVINSON S. C.; HOLLER J. The origin of human multi-modal communication. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, v. 369, n. 1651, 2014. DOI <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0302>.

LIMA, C. V.; REHBERG, L. L. A multimodalidade da linguagem e os transtornos do espectro do autismo (TEA) num contexto terapêutico semidirigido. *In: CAETANO, S.; LIMA-HERNANDES, M. C.; PAULA, F.; RESENDE, B. D.; MÓDOLO, M. (org.). Autismo, linguagem e cognição.* 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. v. 1, p. 57-82.

MIGUENS, S. Conceito de crença, triangulações e atenção conjunta. *In: MIGUENS, S.; MAURO, C. E. E. (ed.). Perspectives on rationality*, Porto, Universidade do Porto - Faculdade de Letras, p. 99-118, 2006.

MONDADA, L. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. *In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (org.). Referenciação e discurso.* São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-31.

MONDADA, L. Organisation multimodale de la parole-en-interaction: pratiques incarnées d'introduction des referents. *Langue française*, n. 175, p. 129-147, 2012. DOI <https://doi.org/10.3917/lf.175.0129>. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2012-3-page-129.htm>. Acesso em: 31 mar. 2019.

MONDADA, L. The local constitution of multimodal resources for social interaction. *Journal of pragmatics*, v. 65, p. 137-156, 2014a. DOI <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.04.004>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216614000794?via%3Dihub>. Acesso em: 31 mar. 2019.

MONDADA, L. Pointing, talk, and the bodies: reference and joint attention as embodied interactional achievements. In: SEYFEDDINIPUR, M.; GULLBERG, M. (org.). **From gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon**. London: John Benjamins Publishing Company, 2014b. p. 95-124. DOI <https://doi.org/10.1075/z.188.06mon>.

MONDADA, L. Challenges of multimodality: Language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics*, v. 20, n. 3, 2016. DOI [https://doi.org/10.1111/josl.1\\_12177](https://doi.org/10.1111/josl.1_12177). Disponível em: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/josl.1\\_12177](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/josl.1_12177). Acesso em: 31 mar. 2019.

SELTING, M. The construction of units in conversational talk. In: SELTING, M. **Language in society**, Cambridge University Press, v. 29, p. 477-517, 2000. DOI <https://doi.org/10.1017/S0047404500004012>.

SELTING, M. Syntax and prosody as methods for the construction and identification of turn-constructive units in conversation. In: SELTING, M.; HAKILINEN, A. (ed.). **Syntax and lexis in conversation**. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 17-44. DOI <https://doi.org/10.1075/sidag.17.04sel>.

TOMASELLO, M. Joint attention as social cognition. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J. (ed.). **Joint attention: its origins and role in development**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995. p. 103-130.

TOMASELLO, M. **Why we cooperate**. Cambridge: MIT Press, 2009. DOI <https://doi.org/10.7551/mitpress/8470.001.0001>.

Artigo recebido em: 31.03.2019

Artigo aprovado em: 15.06.2019



# Choque valorativo e provocação em tiras da Mafalda<sup>1</sup>

## Shock of values and provocation in Mafalda's comic strips

*Erick Kader Callegaro CORREA\**

*Ana Paula Carvalho SCHMIDT\*\**

**RESUMO:** O presente trabalho é resultado de estudos realizados sobre o Sistema de avaliabilidade de Martin e White (2005) e sua aplicação a estudos de gênero. Após seleção do gênero tira em quadrinhos, foram escolhidos exemplares de Mafalda, do autor argentino Quino. A escolha foi motivada pelas características dos textos: escassez lexical e mescla de linguagem verbal e não verbal (MENDONÇA, 2005), que contribuem para a realização do sistema avaliativo. O objetivo deste trabalho é identificar como as avaliações são realizadas, utilizando-se o aporte do Sistema da avaliabilidade (MARTIN; WHITE, 2005). Para isso, foram escolhidas cinco tiras, publicadas em 2012. Primeiramente, os textos foram analisados, de acordo com os recursos lexicogramaticais e algumas expressões idiossincráticas de cada personagem nos quais são evidenciadas características valorativas. A seguir, procurou-se delinear outras formas de avaliação, se inscritas ou evocadas. Após a análise, percebeu-se um padrão semântico-discursivo de avaliações, tanto inscritas como evocadas, que semanticamente,

**ABSTRACT:** The present work is the result of studies upon the appraisal system by Martin and White (2005). The corpus chosen to apply such theory is composed by comic strips of Mafalda, from the Argentinian writer Quino. The selection of this genre was based on how lexically low texts and the mixture of verbal and nonverbal language contribute to instantiate the appraisal system. Thus, this work aims to identify how the evaluations are instantiated, using appraisal as theoretical support. Firstly, five comic strips published in 2012 were selected. Secondly, the comic strips were analyzed according to the lexicogrammatical resources and some idiosyncratic expressions of each character in which evaluations were identified. Then, we analyzed how such evaluations take form: whether they are inscribed (explicit) or evoked (implicit). Afterward, a semantic-discursive pattern was noted: the evaluations, either inscribed or evoked, are frequent. Such evaluations are distinct among themselves because they carry, semantically, different values and beliefs

<sup>1</sup> Este trabalho contou com auxílio do CNPq (processo nº 140799/2018-4) para a segunda autora.

\*. Doutor em Estudos Linguísticos pela UFSM e professor do curso de Letras – Universidade Franciscana. [erickcallegaro@gmail.com](mailto:erickcallegaro@gmail.com)

\*\* Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5434-6897>. [anacarvalho@hotmail.com](mailto:anacarvalho@hotmail.com)

carregam consigo valores e crenças opostas que entram em conflito e causam humor. Como num efeito dominó, as avaliações inscritas dão origem a avaliações provocadas, nas quais o autor parece direcionar seu leitor a uma avaliação final do fenômeno cotidiano em jogo.

that are placed to conflict, then, causing humor. As in a domino effect, the inscribed evaluations create the provoked ones, in which the author seems to direct his reader to a final evaluation upon the phenomenon he has placed in the comic strips.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sistema de avaliatividade. Mafalda. Ironias. Tiras.

**KEYWORDS:** Appraisal System. Mafalda. Irony. Comic strips.

## 1 Introdução<sup>2</sup>

No momento em que usamos a linguagem, avaliamos ações, comportamentos, acontecimentos, entidades e opiniões. As escolhas lexicogramaticais que configuram nossos textos dão pistas sobre quais posições ideológicas, quais comunidades de crenças e valores compartilhamos e como percebemos o mundo que nos rodeia. Com o objetivo de sistematizar os recursos linguísticos de cunho avaliativo, Martin e White (2005) propõem o Sistema de avaliatividade. Tal sistema oferece um universo de recursos linguísticos e semântico-discursivos a que recorreremos para avaliar os vários fenômenos do mundo.

Desse modo, o objetivo que traçamos no presente artigo é descrever como alguns exemplares do gênero tira configuram o sistema de avaliatividade em seus textos. Uma das características do gênero é a economia lexical, ou seja, a linguagem verbal é escassa e se mescla com a linguagem não verbal, que se materializa na idiossincrasia dos personagens e suas expressões e gestos. Resultante da escassez lexical, o leitor necessita realizar leituras além da superfície para compreender o que está em jogo em termos de avaliação e como o autor se posiciona. Por isso, buscamos investigar a existência ou não de um padrão semântico-discursivo nas tiras

<sup>2</sup> Agradecemos aos pareceristas anônimos pelas contribuições dadas a uma versão anterior deste artigo.

selecionadas, a fim de compreender como o sistema de avaliatividade é materializado nos exemplares do gênero em questão.

Após sintetizar o objetivo da pesquisa nesta introdução, prosseguimos a narrativa, organizando-a em quatro partes. Na primeira parte (Seção 2), situamos o trabalho teoricamente e delimitamos os conceitos centrais para a análise. A seguir, na segunda parte (Seção 3), apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados. Na terceira parte (Seção 4), discutimos como o humor é alcançado nas tiras, em combinação com a mobilização de recursos lexicais para negociar significados nas interações sociais. Por fim, na quarta parte (Seção 5), sugerimos que o humor resulta da articulação de recursos avaliativos pelo escritor, que suscitam choque de posições valorativas, conduzindo o leitor a uma mudança da rota de leitura.

## **2 Gramática Sistêmico-Funcional e Sistema de avaliatividade**

Fairclough (2003, p. 26), ao discorrer sobre a multifuncionalidade do texto que Halliday e Matthiessen (2004) propõem com a Gramática Sistêmico-Funcional, afirma que

[..] textos, simultaneamente, representam aspectos do mundo (o mundo físico, o mundo social, o mundo psíquico); ativam relações sociais entre os participantes do evento social e suas atitudes, desejos e valores; coerente e coesivamente conectam partes do texto entre si, e também os textos a seu contexto de situação<sup>3</sup>.

O conceito de multifuncionalidade textual que Halliday e Matthiessen (2004) propõem na GSF (Gramática Sistêmico-Funcional) origina-se das três formas com que

---

<sup>3</sup> Tradução nossa. No original: "That is, texts simultaneously represent aspects of the world (the physical world, the social world, the mental world); enact social relations between participants in social events and attitudes, desires, and values of participants; and coherently and cohesively connect parts of texts together, and connect texts with their situational contexts".

a linguagem é capaz de produzir significados, através da comunicação humana, e que estão incorporados nas orações que construímos.

As escolhas lexicogramaticais de um indivíduo, ao interagir com outros dentro de uma prática social específica, são resultado da relação dialética entre o contexto e a língua: elementos contextuais influenciam tais escolhas, ao mesmo tempo em que a língua, como uma fonte potencial de construção de significados, também influencia o texto final do escritor/falante. Esses elementos são chamados de variáveis do contexto de situação e se constituem em três: campo, relações e modo. O campo diz respeito ao que se fala ou se escreve, componente que dá conta da representação da realidade. As relações são responsáveis pela manutenção dos papéis que os indivíduos, dentro de uma interação, assumem. Já o modo é a forma como a interação se materializa, seja na modalidade escrita ou na falada. Desses elementos surgem, então, as metafunções da GSF: a metafunção ideacional, a metafunção interpessoal e a metafunção textual.

A metafunção utilizada para que se possa alcançar o objetivo do presente artigo é a metafunção interpessoal, no que tange ao sistema de avaliatividade. Enquanto representamos nossas experiências por meio da metafunção ideacional, também construímos significados interpessoais. Ao interagirmos com outros indivíduos, assumimos papéis de fala e, conseqüentemente, damos a eles outro papel de fala, caracterizando a interação como um processo de trocas entre ambos os interagentes.

Conforme Vivan (2010), a metafunção interpessoal também é responsável pela avaliação que os interagentes fazem sobre a interação em que ambos se encontram ou sobre o que ambos falam. Acrescenta Cabral (2007, p. 53) que tal metafunção é capaz de

manifesta[r] a participação dos locutores no texto e pode indicar como eles aprovam ou desaprovam, entusiasmam-se ou odeiam, aplaudem ou criticam os seres e os fatos do contexto social, e como esses agentes constroem a identidade de seus ouvintes/falantes, de modo a persuadi-los de suas crenças, seus valores, suas opiniões.

A abordagem que tem o trabalho de explorar e descrever as formas como o produtor textual avalia/julga/sente (sobre) alguém ou algo na interação, mostrando, direta ou indiretamente, sua posição quanto ao que está em jogo, é chamada Sistema de avaliatividade. Segundo White [2010]<sup>4</sup>, um dos principais estudiosos dessa abordagem, usamos tal sistema para

explorar, descrever e explicar a maneira como é usada para avaliar, adotar posições, construir personae textuais e manter as posições interpessoais e as relações [entre os indivíduos]. Portanto, explora como os falantes e produtores textuais julgam outros indivíduos e seus enunciados, objetos materiais, acontecimentos e o estado das relações, com isso formando alianças com aqueles que compartilham tais visões ou distância com aquele que possui visões diferentes<sup>5</sup>.

O Sistema de avaliatividade, em relação à GSF, é uma das realizações da metafunção interpessoal. As avaliações ou as posições ideológicas que os agentes sociais negociam entre si são significados potenciais produzidos não somente em nível lexicogramatical, mas também semântico-discursivo, pois vão além do significado da oração, ou seja, “servem para realizar os significados interpessoais no que tange à avaliação de coisas, comportamento das pessoas e seus sentimentos” (ALMEIDA, 2010, p. 39). Logo, as avaliações que construímos podem ser percebidas pelo uso de estruturas adjetivas, modalizadores, dentre outras, mas também, de uma forma

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.grammatics.com/appraisal/appraisalguide/unframed/appraisal-overview.htm>. Acesso em 07 de mar. 2019.

<sup>5</sup> Tradução nossa. No original: “[...] a particular approach to exploring, describing and explaining the way language is used to evaluate, to adopt stances, to construct textual personas and to manage interpersonal positionings and relationships. Thus it explores how speakers and writers pass judgments on people generally, other writers/speakers and their utterances, material objects, happenings and states of affairs and thereby form alliances with those who share these views and distance themselves from those who don't.”

implícita, na qual devemos recorrer a elementos contextuais para esclarecer que posição ideológica está em jogo.

O sistema em questão apresenta três subsistemas: atitude, engajamento e gradação. O subsistema atitudinal preocupa-se em analisar os sentimentos e/ou reações emotivas que surgem, em suas formas linguísticas, quando estamos em interação e as avaliamos tanto de forma positiva quanto de forma negativa. Logo, as três regiões semânticas cobertas por tal sistema são a emoção, a ética e a estética, as quais dão origem aos três subsistemas atitudinais, respectivamente: afeto, julgamento e apreciação.

O afeto, segundo White [2010], diz respeito às respostas emocionais (positivas ou negativas) ou disposições que o agente social sente em relação a alguém, a algum evento ou estado de coisas. O julgamento é realizado quando o produtor textual critica ou preza, aplaude ou condena o comportamento humano e manifesta crenças e valores nele imbricados. Por último, a apreciação abrange as avaliações que os produtores textuais fazem de alguém, algum evento social ou relação social em termos de sua estética.

Segundo Martin e White (2005), as ocorrências avaliativas do subsistema de atitude podem ser categorizadas em duas: inscrita e evocada, sendo que esta última pode ser provocada ou por convite. A avaliação inscrita ocorre quando há um elemento tipicamente avaliativo, por exemplo, por meio do uso de adjetivos. A evocada, por sua vez, ocorre quando é necessário buscar outros elementos linguísticos para que se chegue à avaliação do escritor/falante. No âmbito da avaliação evocada, isto é, implícita, a provocada ocorre na utilização de um elemento que não é tipicamente considerado avaliativo (como metáfora, metonímia, personificação), construindo um direcionamento para que o leitor/ouvinte acione algum tipo de avaliação. Por fim, a atitude implícita por convite é aquela em que o falante/escritor

sugere uma avaliação ao ouvinte/leitor, ao recorrer a elementos da metafunção ideacional experiencial ou lógica.

O subsistema de engajamento lida com as formas pelas quais nos engajamos a enunciados avaliativos e como configuramos seu posicionamento em nossas próprias avaliações. Quando estamos em jogo interativo, posicionamos nossas avaliações em referência a enunciados passados (aqueles produzidos pelas comunidades de crenças e valores compartilhadas) e em referência a enunciados futuros. Martin e White (2005) buscam, na perspectiva de Bakhtin (2003), a característica dialógica do enunciado: a realidade da linguagem é a interação verbal, ou seja, ao nos comunicarmos, encontramos-nos em constante diálogo com enunciados previamente construídos e antecipamos os enunciados do nosso leitor/ouvinte.

Logo, Martin e White (2005) separam o subsistema de engajamento em duas grandes áreas: expansão e contração dialógica. A expansão dialógica ocorre quando abrimos alternativas dialógicas para com nosso leitor/ouvinte ao avaliarmos alguma coisa, ou seja, há pouco investimento interpessoal em nossa avaliação. Convidamos nosso leitor/ouvinte a produzir outras avaliações, pois nos distanciamos de nossa proposição avaliativa.

Nessa categoria, há mais dois subsistemas: entretenimento e atribuição. O subsistema de entretenimento ocorre quando o falante/escritor materializa suas avaliações como uma possibilidade, dessa forma, abrindo espaço para outras vozes em seu texto. No subsistema de atribuição, o escritor/falante traz à sua proposição a subjetividade de uma voz externa, isto é, a avaliação que produz está ancorada em vozes que não são suas.

No fenômeno de contração dialógica, o escritor/falante contrai o espaço para alternativas dialógicas, seja recorrendo a vozes externas, quando o investimento interpessoal é maior, ou quando uma avaliação é rejeitada ou tida como não válida, não verdadeira.

Nesse campo, há dois subsistemas aos quais o escritor/falante pode recorrer: refutação e declaração. O primeiro divide-se em: negação e contraexpectativa, e ocorre, segundo Martin e White (2005, p. 118): “[quando é] introduzida a alternativa positiva para o diálogo [...] reconhecendo-a [para, conseqüentemente] negá-la.” O segundo, a declaração, é quando nos utilizamos de outras vozes, de forma explícita, para ancorar nossa avaliação, num nível alto de engajamento.

Por último, temos o subsistema de gradação que perpassa tanto o subsistema atitudinal quanto o de engajamento, pois suas materializações lexicogramaticais criam escalas de intensidade e quantidade. Dois subsistemas constituem a gradação: força e foco. Quando falamos em força, Martin e White (2005) constatam que tal campo semântico cobre níveis de intensidade e de quantidade e materializam-se explicitamente no texto em forma de advérbios ou de quantificadores, dentre outros. No subsistema de foco, o escritor/falante suaviza ou intensifica a precisão das categorias semânticas que estão no jogo comunicativo.

## 2.1 O gênero tira

O gênero em análise, segundo os critérios de categorização de Mendonça (2005), é a tira, um subtipo de histórias em quadrinhos, caracterizada por uma divisão de até quatro quadros, assumindo “formas sequenciais (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia)” (MENDONÇA, 2005, p. 198), com temática envolta na crítica político-econômica.

Visualmente, trata-se em geral de uma estrutura narrativa, dividida em quadros. Concomitantemente, há a presença de imagens (espaços e tempos diversos, emoções dos personagens materializadas por meio de expressões corporais), balões de fala, “que simbolizam a tomada de turno e o momento de enunciação de cada personagem” (PREDEBON, 2015, p. 80) e também textos verbais. Porém, não há somente a presença da tipologia narrativa. Em tiras, identificamos também a presença

de argumentação a respeito de uma tese. Para Martin e Rose (2007, p. 12), o propósito social desses gêneros de cunho argumentativo é “persuadir uma audiência do ponto de vista do escritor<sup>6</sup>”. Segundo a autora, é de difícil categorização o gênero em questão, pela diversidade de formas que assume, nos mais diferentes meios de divulgação (jornais, sítios, televisão, dentre outros).

Neste artigo, propomo-nos a analisar as tiras de autoria do argentino Joaquín Salvador Lavado, conhecido como Quino, apelido recebido na infância, no ambiente familiar (LAVADO, 1992). A personagem Mafalda, cujo nome é inspirado nas duas primeiras letras de uma empresa de eletrodomésticos que havia solicitado os desenhos para uma campanha publicitária - Mansfield, surge pela primeira vez em 1963 (LAVADO, 1992). Entretanto, a agência não aprovou os desenhos de Quino e a personagem foi recuperada somente no ano seguinte, quando passou a ser publicada semanalmente no jornal *Primera Plana* (MOYA, 1993). Com o fechamento deste, em 1965, as tiras tornam-se diárias, no jornal *El Mundo* (MOYA, 1993). A personagem tornou-se conhecida em outros países latino-americanos e na Europa ainda na década de 1960; entretanto, no Brasil, as primeiras compilações das tiras são publicadas somente no início da década de 1980 (LAVADO, 1992). Mafalda interage nas narrativas com amigos, que serão apresentados nas tiras analisadas aqui: Felipe, retratado como um idealista; Susanita, que parece ser obcecada por meninos e dinheiro; Manolito, construído como o estereótipo de um homem de negócios, simpático ao capitalismo e materialista (MOYA, 1993).

Nessas tiras, além da estrutura narrativa, típica do gênero, há também diversos casos de estruturas argumentativas, apresentadas de forma implícita e materializadas, linguisticamente, em ironias. Concebida, a partir de diferentes perspectivas, como “figura de retórica em que se diz o contrário do que se diz” (DUARTE, 1994, p. 9),

---

<sup>6</sup> Tradução nossa. No original: “to persuade an audience to the writer’s point of view [...]”.

“construção de linguagem” ou “atitude, [...] marca de personalidade” (BRAIT, 1996, p. 34), a ironia é utilizada para criticar e construir alinhamento da audiência com a perspectiva do escritor/falante (PARTINGTON, 2007). Por sua “natureza altamente avaliativa”, a ironia é uma “ferramenta tanto para crítica/controle social quanto para persuasão e não é nenhuma surpresa que seja particularmente comum em textos argumentativos” (PARTINGTON, 2007, p. 1554). A partir dessa característica irônico-argumentativa, as tiras de Mafalda colocam em jogo conflitos idiossincráticos de cada personagem, utilizando um discurso de crítica a eventos de cunho político ou econômico.

### 3 Metodologia

O objetivo deste trabalho é apresentar uma amostra do funcionamento do sistema valorativo em cinco tiras da Mafalda, do cartunista argentino Quino. As tiras foram publicadas no site <http://clubedamafalda.blogspot.com.br>, em outubro de 2012. A análise dos textos foi dividida em duas etapas.

Primeiramente, as tiras em quadrinhos foram analisadas, de acordo com o Sistema de avaliatividade, buscando identificar a quais recursos, tanto lexicogramaticais quanto semântico-discursivos, o autor recorre para construir as avaliações. Para que isso se realizasse, foi necessário investigar tanto as ocorrências inscritas quanto as ocorrências evocadas, perpassando pelos subsistemas de atitude, engajamento e gradação.

No segundo momento, as ocorrências avaliativas (inscritas, evocadas e provocadas) foram examinadas e comparadas quanto a sua função nas tiras

---

<sup>7</sup> Tradução nossa. No original: “highly evaluative nature of irony” [...] “tool for both social censure/control and for persuasion, and it is no surprise that it is particularly common in argumentative texts”.

selecionadas. Por fim, também buscamos interpretar como o processo de humor ocorre a partir das categorias avaliativas encontradas.

#### 4 Tiras da Mafalda e as ocorrências avaliativas inscritas e evocadas

Nas cinco tiras analisadas, existem ocorrências de humor, que é alcançado quando valores e crenças entram em jogo conflituoso através das idiossincrasias de cada personagem. O conteúdo das tiras selecionadas para compor o *corpus* de análise inclui temas como amizade (Figura 1), influência da produção cultural inglesa na América Latina (Figura 2), ciência (Figura 3), conflito de gerações (Figura 4) e materialismo (Figura 5). O elo entre assuntos aparentemente distintos encontra-se no convite à reflexão sobre questões atemporais e universais como poder, ambição, consumismo, que permeiam a crítica social característica das tiras de Mafalda.

A primeira tira (Figura 1), por exemplo, apresenta uma cena em que Mafalda pede emprestada uma agulha a Susanita. Esclarece que não deseja comprá-la, porque irá usá-la uma única vez. No momento do pedido, explicita que são amigas, e os questionamentos em aberto, nos dois últimos quadros, convidam o leitor a refletir sobre o significado de amizade, conforme mostramos a seguir:

Figura 1 – Tirinha 550



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com/2012/10/tirinha-550.html#.XGR-8VVKjIU>

Há duas ocorrências avaliativas inscritas nesse texto. Primeiramente, o uso do adjunto “até” fecha parcialmente o espaço discursivo, pois Mafalda antecipa e

responde a uma possível sugestão de sua interlocutora para que compre uma agulha em vez de pedi-la emprestada. A partir da proposição inicial do diálogo, uma solicitação de empréstimo, Mafalda representa a si mesma como alguém que tem condições de comprar o objeto do qual necessita, contrariando uma potencial expectativa de que ela não tenha capacidade ou meios para adquirir o artefato. Em segundo lugar, destacamos o uso da conjunção adversativa “mas”, que também faz parte do subsistema de engajamento, mais especificamente, um recurso de contraexpectativa, pois há duas proposições em jogo. Mafalda investe dialogicamente mais no pedido do que na compra da agulha, ou seja, a personagem apresenta duas proposições e uma delas (a proposição da compra da agulha) é posta como substituível pela outra (a proposição do pedido).

No último quadrinho, há uma ocorrência de avaliação evocada por convite. Martin e White (2005) e Almeida (2010) apontam que a avaliação implícita pode ocorrer por meio de significados ideacionais. Nesse caso, Mafalda avalia o conceito de amizade como algo relacionado à utilidade, capacidade ou incapacidade de prover bens, serviços ou informações, ao selecionar o processo material “servir” em relação ao participante “amigos”. Susanita, por sua vez, reflete sobre a questão trazida em forma de pergunta retórica (Para que eles (os amigos) servem mesmo?). Porém, tal pergunta retórica parece ter o objetivo de causar reflexão avaliativa, ou seja, depois da leitura da tira, fazer com que o leitor se pergunte sobre o propósito de uma amizade.

Na segunda tira (Figura 2), também identificamos ocorrência tanto de avaliação inscrita quanto de evocada. De forma explícita, o marcador “não” é um recurso de contração dialógica, pois responde à proposição de que existem pessoas que gostem de *Beatles*, com a condição de que entendam as letras, que estão em língua inglesa.

Figura 2 – Tirinha 552



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com/2012/10/tirinha-552.html#.XGR-xIVKjIU>

No segundo quadro, Manolito, implicitamente, questiona o critério de seleção de preferências musicais de Mafalda. Na visão do menino, a valoração de uma peça musical deve passar pela compreensão da letra. No terceiro quadro, o uso de indefinição contrastada para indicar número de pessoas (“meio mundo” e “ninguém”) suporta o argumento de que avaliações valorativas independem da compreensão da linguagem do alvo de afeto ou apreciação. Há que se considerar também a situacionalidade da personagem, uma menina latino-americana, cuja narrativa se desenvolve em um contexto histórico de Guerra Fria e polarização entre os sistemas capitalista e socialista. Conseqüentemente, os países recebiam influência da produção cultural do polo com o qual se alinhavam ideologicamente. No caso da América Latina, houve e ainda há significativa influência cultural de países de língua inglesa que exercem hegemonia global.

Na terceira tira, Manolito, Felipe e Mafalda conversam sobre uma notícia jornalística. O conteúdo da notícia trata da concessão de um prêmio pela Academia Real Sueca de Ciências para descobertas que tragam avanços para a humanidade em seis diferentes áreas de produção do conhecimento, sendo uma delas a Física.

Figura 3 – Tirinha 553



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com/2012/10/tirinha-553.html#.XGR-k1VKjIU>

Por meio do adjunto “exatamente”, recurso do subsistema de gradação, Manolito dá força a sua fala, que antes era de Filipe, ou seja, intensifica-a. Entretanto, outro tipo de avaliação é evocada. No momento da intensificação, Manolito também avalia o quão atualizado ele está em relação aos acontecimentos que permeiam as gratificações do Prêmio Nobel. Logo, avalia e também julga a sua capacidade, que são avaliações típicas do subsistema de atitude, no que diz respeito a julgamento por estima social.

Pode-se inferir, ainda, uma segunda avaliação evocada, por meio de linguagem corporal: a expressão facial de Mafalda e Filipe para Manolito. No momento em que Manolito assume uma posição de “sabe-tudo”, as outras personagens o olham de forma surpresa. Interpretamos esse olhar como uma avaliação evocada, na qual o subsistema atitudinal perpassa: Filipe e Mafalda parecem estar perplexos com a pretensão de Manolito, que se autoavalia como portador de informações, sem ao menos ter conhecimento sobre elas. Logo, a avaliação atitudinal de capacidade das outras personagens, em relação a Manolito, é negativa, pois, pelo olhar, julgam-no pretensioso.

Na quarta tira, que retrata a questão do conflito intergeracional, há um entrecruzamento entre os limites dos recursos de apreciação e afeto:

Figura 4 – Tirinha 554



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com/2012/10/tirinha-554.html#.XGR-W1VKjIU>

Ao qualificar “momento” e “século” como “errado[s]”, Mafalda avalia negativamente a possibilidade de buscar estabelecer diálogo com a mãe. Há, também, uma avaliação atitudinal de afeto, realizada não verbalmente pela expressão facial triste de Mafalda. Pode-se interpretar que a personagem se sente “triste” por estar no momento e/ou século errado. Nessa avaliação, o recurso implícito “triste” é o sentimento negativo que Mafalda possui, que pode ser classificado como um indicador de afeto. Com o marcador “não”, tem-se um recurso do subsistema de engajamento, por meio do qual Mafalda exclui a proposição de que exista um momento ou século certo para se comunicar com sua mãe. Em adição, no modo visual, o autor questiona e critica a transformação pela qual o ambiente doméstico passou no século XX, devido à chegada da tecnologia, representada na tira pela figura de um aspirador.

Na quinta tira, há sete avaliações inscritas e uma avaliação evocada.

Figura 5 – Tirinha 558



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com/2012/10/tirinha-558.html#.XGR-A1VKjIU>

A primeira ocorrência está situada na locução “que emoção” na fala de Susanita, que avalia o descobrimento de um cabelo branco no chão. Tornando a locução um epíteto, tem-se “emotivo”, ou seja, mostra a avaliação afetiva e positiva (subsistema de atitude) de Susanita sobre o seu achado. A segunda ocorrência está na primeira fala de Mafalda, pelo uso do recurso “não” como negação de uma proposição anterior: a personagem tenta negar que o dono do cabelo branco seja um executivo, e diz que pode ser de um pobre velhinho aposentado.

Na mesma fala, identificamos a terceira e a quarta ocorrência. O excerto “pobre velhinho” acarreta em sua semântica duas avaliações: a primeira através do vocábulo “pobre” e a segunda pelo sufixo “-inho”. Se Mafalda nega que é de um executivo financeiramente bem-sucedido, conforme Susanita, o adjetivo pobre avalia a condição financeira do velhinho, logo, encaixa-se no subsistema atitudinal, como elemento de julgamento, no que tange à normalidade do avaliado. Porém, o sufixo “-inho” não tem classificação como elemento de ocorrência avaliativa nos estudos de Martin e White (2005), pois tal sufixo diminutivo não existe em inglês, língua na qual os estudos sobre avaliatividade foram construídos.

Portanto, no presente artigo, classificamos tal sufixo como uma realização do subsistema gradação e um recurso da força por intensificação, pois ele tem a capacidade de abrandar a palavra na qual foi utilizado. Vale ressaltar que ele se torna, também, um outro recurso avaliativo, pois o subsistema atitudinal se entrecruza com a avaliação de gradação. Mafalda, ao dizer “velhinho”, julga que a idade avançada do ser humano é fator de capacidade, isto é, chama-o de coitado, incapaz.

A quinta e a sexta ocorrência são mapeadas na fala de Susanita, em que a palavra “vida” é avaliada duas vezes, uma de forma inscrita e outra de forma provocada. A inscrita ocorre com o adjetivo “bonita”, recurso atitudinal de apreciação. A provocada depende de outra avaliação inscrita, o uso recurso de negação “não”, pois não há na fala da personagem que a vida é feia. Ao recorrer ao “não”, a proposição

avaliativa de que a vida não é bonita fica implícita. Por último, Susanita chama Mafalda de “pamonha”, configurando-se na sétima avaliação, de significado atitudinal de julgamento negativo, pois aquela pressupõe que a amiga Mafalda é pateta por não ter a mesma percepção que ela sobre a vida.

## 5 Considerações finais

Com base no Sistema de avaliatividade, o jogo de valores nas tiras analisadas são ocorrências, tanto inscritas como evocadas, de avaliações de contraexpectativa. O autor seleciona valores e opiniões, que se materializam nas características próprias de cada personagem e as posiciona conflituosamente, produzindo uma mudança de rota de leitura.

Na primeira tira, a avaliação inscrita de Mafalda, na qual a proposição do pedido ultrapassa a proposição da compra do objeto, entra em conflito com a avaliação sobre a amizade de Susanita, que é evocada pela pergunta retórica. Na segunda tira, duas avaliações entram em choque: Manolito, que questiona a preferência pessoal e julga que as pessoas não são capazes de gostar de coisas que não entendem, e o julgamento de Mafalda, que propõe o contrário. Na terceira, estão combinadas, também, duas avaliações. Na forma inscrita, Manolito intensifica a sua autoavaliação como capaz e inteligente. Na forma evocada, as outras outras personagens respondem, por meio de linguagem corporal, avaliando-o negativamente, em termos de nível de conhecimento (capacidade).

Já na quarta tira, a avaliação sobre a possibilidade de comunicação entre mãe e filha mostra a impossibilidade de duas pessoas de gerações diferentes de se comunicarem. A avaliação inscrita, realizada pelo “não”, põe em jogo duas proposições avaliativas: que existe um momento e um século “certo” para a comunicação entre ambas mãe e filha, e que Mafalda está num momento ou século “errado”. Na última tira, Mafalda e Susanita parecem discordar sobre como se deve

nivelar o grau de otimismo sobre fatos mundanos. A primeira possui uma posição avaliativa mais realista em relação ao cabelo branco encontrado, enquanto a segunda se posiciona de forma exageradamente otimista, o que resulta no “xingamento” que pronuncia no final da história.

Sob o olhar do Sistema de avaliatividade, podemos perceber que, quando o autor configura duas ocorrências avaliativas, sejam elas inscritas ou evocadas, de forma conflituosa, o gênero “tira” é capaz de causar humor: uma situação na qual avaliações são postas em “guerra” torna-se engraçada, risível, pois há um desvio da direção de leitura.

O humor da situação, causado pelas avaliações contrárias, causa, também, um outro resultado: a avaliação evocada provocada. Como citado no referencial teórico, a avaliação evocada provocada ocorre quando o autor insere em seu texto um termo que não é tipicamente avaliativo, mas é capaz de direcionar o leitor a uma reflexão avaliativa.

É exatamente o que ocorre como resultado do choque entre avaliações opostas: nos quadrinhos, o autor parece direcionar o seu leitor, provoca-o a uma reflexão de cunho avaliativo, que nasce do confronto entre os valores/avaliações contrárias. Logo, podemos inferir que o padrão semântico-discursivo das tiras analisadas constitui-se em dois: numa situação cotidiana, duas avaliações entram em choque, pois são contrárias, ou seja, norteadas por valores contrários, e uma avaliação evocada provocada, criada com o objetivo de direcionar o leitor a uma reflexão valorativa sobre as ideologias em jogo.

## Referências

ALMEIDA, F. S. D. P. **A avaliação na linguagem**: os elementos de atitude no discurso do professor - um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

CABRAL, S. R. S. **A mídia e o presidente**: um julgamento com base na teoria da valoração. 2007. 249 f. Tese (Doutorado em Letras. Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CLUBE da Mafalda. Disponível em: <http://clubedamafalda.blogspot.com>. Acesso em 29 mar. 2019.

DUARTE, L. P. Conferência de abertura “Ironia, humor e fingimento literário”. *In*: XXVI SENAPULLI, 1994, Campinas. **Anais do XXVI SENAPULLI - Humor e ironia na literatura**. Campinas, 1994. p. 9-16.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. Londres: Routledge, 2003. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203697078>.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Nova Iorque: Hodder Education, 2004.

LAVADO, J. S. **Todo Mafalda**. Barcelona: Editorial Lumen S.A., 1992.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. Londres/Nova Iorque: Continuum, 2007.

MARTIN, J.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**: appraisal in English. Nova Iorque: Palgrave, 2005. DOI <https://doi.org/10.1057/9780230511910>.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 194-207.

MOYA, A. de. **História da história em quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

PARTINGTON, A. Irony and reversal of evaluation. **Journal of Pragmatics**, v. 39, n. 9, p. 1547-1569, 2007. DOI <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.04.009>

PREDEBON, N. R. C. **Do entretenimento à crítica**: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015. 241 f. Tese (Doutorado em Letras. Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

VIVAN, E. G. S. Interação e discurso: uma visão da linguística sistêmico-funcional. In: FERNANDEZ, D.; GHIO, E. **El discurso en español y portugués**: estudios desde una perspectiva sistêmico-funcional. Santa Fe: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral, 2010, p. 231-269.

WHITE, P. R. R. **Appraisal**: an overview. [2010]. Disponível em: <http://www.grammatics.com/appraisal/appraisalguide/unframed/appraisal-overview.htm>.

Artigo recebido em: 29.03.2019

Artigo aprovado em: 04.07.2019



# Uma análise tipológica preliminar do sistema de classificadores em línguas Arawák

A preliminary typological analysis of the system classifiers in Arawak languages

Camille Cardoso MIRANDA\*

**RESUMO:** O presente artigo objetiva descrever preliminarmente o sistema de classificadores em 15 línguas que compõem a família linguística Arawák (Arawák): Achaguá, Ashéninka Perené, Baniwa de Içana, Baure, Garifuna, Mehináku, Nanti, Palikur, Paresi, Resígaro, Tariana, Wapixana, Warekena, Waujá e Yawalapiti. Os classificadores são geralmente definidos como morfemas que ocorrem em estruturas da superfície que denotam algumas características semânticas associadas aos seus referentes. Os tipos de classificadores descritos neste estudo são os numerais, nominais, genitivos, verbais, locativos e com adjetivos. Como resultado, verificamos que os classificadores de número é o tipo mais comum entre essas línguas, enquanto o locativo e os adjetivos são os mais raros. Desse modo, estabelecemos um estudo tipológico preliminar para verificar os possíveis padrões do sistema de classificadores das 15 línguas que compõem a família Arawák.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sistema de classificadores. Línguas Arawák. Tipologia Morfológica.

**ABSTRACT:** This paper aims to describe, preliminarily, the system of classifiers in 15 languages that belongs the Arawak linguistic family: Achagua, Asheninka Perene, Baniwa de Içana, Baure, Garifuna, Mehinaku, Nanti, Palikur, Paresi, Resigaro, Tariana, Wapixana, Warekena, Wauja and Yawalapiti. Classifiers are generally defined as morphemes occurring in surface structures that denote some semantic feature associated with their referents. The types of classifiers described in this study are numerals, nominal, genitive, verbal, locative and adjectives. We verify that the number classifiers are the most common type among these languages, while the locative and adjectives are the rarest. We have thus established a preliminary typological study to verify the possible patterns of the classifier system of the 15 languages that make up the Arawak family.

**KEYWORDS:** System of classifiers. Arawak Languages. Morphological Typology.

---

\* Doutoranda em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), UNICAMP. Bolsista de Doutorado FAPESP (2018/18072-1). ORCID: [.camiranda126@gmail.com](mailto:camiranda126@gmail.com)

## 1 Introdução

Todas as línguas do mundo apresentam classificação nominal ou sistemas de categorização, seja no que tange a questão de gênero gramatical (masculino, feminino, neutro), número (singular ou plural), termos de classe ou classificadores, este sendo presente em muitas línguas do continente africano, na América, na Ásia e na Oceania. Segundo Allan (1977, p. 285), existem notáveis semelhanças do sistema de classificadores em muitas línguas não relacionadas geneticamente e separadas geograficamente, exibindo um padrão tipológico bastante presente nas línguas do mundo.

De acordo com Senft, os estudos que remetem a um sistema de classificação nominal exibem vários tipos, como por exemplo, classificação de nomes, classificadores numerais, classificadores de verbos e sistema de gênero. Essas classificações são definidas e diferenciadas umas das outras. Para o autor, a discussão sobre classificação nominal deixou um número aberto de importantes questões. Na literatura sobre os sistemas de classificação nominal, é perceptível uma categorização baseada em critérios morfossintáticos, mas também semânticos. Os estudos dos sistemas de classificação nominal revelam uma série de funções funcionais (comunicativas) dos falantes. As línguas Arawák selecionadas para este estudo apresentam sistema de classificação nominal, um deles é o de classificadores, tópico a ser discutido neste trabalho.

Os classificadores são geralmente definidos como morfemas que ocorrem em estruturas da superfície, em condições específicas que denotam algumas características semânticas associadas aos seus referentes (AIKHENVALD, 2000a). Partindo de uma análise morfossintática da tipologia de classificadores observamos que existem diferentes tipos desse sistema, sendo os mais recorrentes: classificadores de números, nominais, classificadores genitivos utilizados em construções possessivas, classificadores de verbos, e outros mais raros como os classificadores

locativos, adjetivos e dêiticos. Existe também a função anafórica que um classificador pode desempenhar em uma língua além de ser um morfema derivacional.

Diante disso, objetiva-se realizar um estudo preliminar do sistema de classificadores em 15 línguas que compõem a família Arawák: Achaguá, Ashéninka Perené, Baniwa de Içana, Baure, Garifuna, Mehináku, Nanti, Palikur, Paresi, Resígaro, Tariana, Wapixana, Warekena, Waujá e Yawalapiti. Como resultado, observamos que estas apresentam diferentes padrões em relação a tal fenômeno, sendo o mais comum o sistema de classificador de números e os mais raros: locativo e adjetivos. Desse modo, estabelecemos um estudo tipológico para verificar os possíveis padrões do sistema de classificadores nas línguas selecionadas.

## **2 Línguas Arawák e informações gerais das línguas de análise**

A família Arawák contém um número amplo de línguas faladas na América do Sul. Aikhenvald (1999, p. 65) afirma que, geograficamente, as línguas Arawák expandiram-se para quatro países da América Central – Belize, Honduras, Guiana, Nicarágua e em oito países da América do Sul – Bolívia, Guiana Francesa, Suriname, Venezuela, Colômbia, Peru, Brasil, Argentina e Paraguai<sup>1</sup>. Conforme a autora, as línguas Arawák desempenharam um importante papel desde a chegada dos Europeus ao continente Americano, pois os primeiros povos nativos na América encontrados por Colombo falavam uma língua Arawák chamada Taino, que logo depois do contato tornou-se extinta, assim como Taino, outras línguas dessa família foram desaparecendo. Atualmente, são aproximadamente 40 línguas que permanecem vivas.

É perceptível que, desde o contato com os europeus, as línguas ameríndias estão desaparecendo rapidamente, seja por conta dos números reduzidos de falantes ou pela falta de transmissão às gerações mais novas que acabam optando pelo o uso de línguas

---

<sup>1</sup> Atualmente na Argentina e Paraguai as línguas Arawák não são mais faladas.

européias (ex. Português e Espanhol) ou francas (ex. Língua Geral Amazônica ou Tucano). De acordo com as informações de Aikhenvald (1999), as línguas Arawák que foram faladas na costa norte da América do Sul deixaram de existir antes de 1700. O desaparecimento de outras línguas dessa família também ocorreu nos afluentes do Rio Negro na Amazônia.

Desse modo, todas as línguas Arawák atualmente estão ameaçadas. Rebeliões indígenas frequentemente provocavam fortes migrações que algumas vezes terminavam na criação de um novo dialeto ou até mesmo de uma nova língua (cf. AIKHENVALD, 1999, p. 72). Aikhenvald mostra como exemplo o que ocorreu entre índios e escravos negros que falavam uma língua Arawák denominada Caribe Insular (*Island Carib*). Esse contato resultou na criação de um novo dialeto do Caribe Insular conhecido como Caribe Insular da América Central, Kariff, Black Carib ou Garifuna que deu origem a uma língua autônoma que atualmente é uma das línguas Arawák com maior número de falantes (cf. AIKHENVALD, 1999, p. 72).

No entanto muitas línguas Arawák estão apresentando mudanças em seus perfis, devido a influência gradativa de uma língua majoritária ou uma língua franca. As línguas Arawák faladas no Alto Rio Negro (Baré, Baniwa de Içana ou Warekena) estão sendo substituídas pela Língua Geral Amazônica (LGA), a língua Tucano na região da bacia do Vaupés também está influenciando fortemente a língua Tariana. O mesmo efeito parece ocorrer com a língua Yawalapiti. Na época da expedição dos irmãos Villas-Boas, houve o incentivo de casamento interétnico para evitar a extinção do povo, assim, muitos Yawalapiti acabavam utilizando a língua Kamayurá (língua Tupi-guarani que se tornou uma língua franca e o mesmo ocorreu com os Kamayurá, Kuikuro, Mehináku e Waujá). Os processos de mudanças linguísticas, os contatos e o número reduzido de falantes conseqüentemente podem prejudicar o conhecimento científico dessas línguas e a perda de alguns fenômenos linguísticos.

No que diz respeito aos materiais produzidos sobre as línguas dessa família, a maioria deles foi coletado durante a segunda metade do século XX e descritos por linguistas do Summer Institute of Linguistics (SIL). Seguindo as informações de Aikhenvald (1999, p. 73), nenhuma língua Arawák com a possível exceção de Lokono e Resígaro foi fornecida uma gramática compreensível (fonologia, morfologia e sintaxe), dicionários ou coletânea de textos.

Aikhenvald (1999, p. 73) afirma que a unidade genética das línguas Arawák foi reconhecida pela primeira vez pelo missionário Italiano Salvatore Filippo Gilij (1783). O reconhecimento da família foi baseado a partir de uma comparação de Maipure, do Vale do Orinoco e Moxo da Bolívia. Gilij denominou a família Arawák como Maipure, mas Brinton (1891) e Karl von den Steinen (1894) a denominaram como seu nome atual Arawák (Aruák). Esse nome vem a partir de uma língua conhecida como Lokono Arawák ou Lokono Dian, ainda falada na Guiana Francesa, Suriname e Venezuela (cf. AIKHENVALD, 2012, p. 33).

Os estudos comparativos iniciados por Gilij (1783) foram continuados por von den Steinen que propôs a primeira subdivisão das línguas Arawák. Ele distingue *Nu-Arawák* de *Ta-Arawák*, baseando-se na forma do prefixo pronominal de primeira pessoa. Aikhenvald (1999, p. 73) explica que embora não exista dúvida da afiliação genética das línguas Arawák, problemas ainda podem ser encontrados no que diz respeito à relação genética entre a família e possíveis relações genéticas com outros grupos. Payne (1991, p. 363) afirma que a maioria dos estudiosos tendem a denominar “Maipuran” (ou o menos comum “Maipurean” como em SUAREZ, 1974; KAUFMAN) para se referir ao grupo principal de línguas inquestionavelmente relacionadas. Já o termo Arawák ou Aruák denota um tronco linguístico ou filo que potencialmente relaciona essas línguas Maipuran a outras línguas mais distantes dessa família.

Em relação às propriedades gramaticais das línguas da família Arawák, Aikhenvald (1999) explica que elas são facilmente reconhecidas por compartilharem

alguns aspectos gramaticais em comuns, tais como o prefixo nominal {nu-} ou {-ta} que designa primeira pessoa no singular, o morfema {pi-} que se refere à segunda pessoa do singular/plural, o prefixo {ka-} que codifica oração relativa ou atributiva como “ter” etc. No que diz respeito aos estudos de tipologia morfológica, a autora explica que as línguas desta família apresentam propriedades de línguas aglutinantes e polissintéticas.

Das 40 línguas que compõem a família Arawák, selecionamos 15 para analisar e discutir o sistema de classificadores. Os materiais utilizados partem da compilação de estudos que tratam de aspectos referentes à morfossintaxe e que possibilitou a verificação dos padrões de classificadores ou classificação nominal encontrados nessas línguas.

Assim sendo, para a língua Achaguá utilizamos o trabalho de Wilson e Levinsohn (1992) que aborda diferentes aspectos gramaticais da língua e um deles é os classificadores. A língua Achaguá é falada na Amazônia Colombiana e Venezuela e está em perigo de extinção. É uma língua agrupada no grupo Norte-Arawák e faz parte do ramo da Amazônia Colombiana. Já a língua Ashéninka Perené falada atualmente na Amazônia Peruana faz parte do grupo Sul-Arawák, a língua é inserida no ramo Campa. O trabalho utilizado para verificar o sistema de classificador é de Mihás (2010) que trata especificamente desse sistema na língua. Para a língua Baniwa de Içana, utilizamos os estudos de Aikhenvald (1994, 2007) que trata especificamente do sistema de classificadores. A língua é falada na fronteira entre o Brasil, a Colômbia e a Venezuela. É agrupada por Aikhenvald (1999) no ramo da Bacia do Rio Negro juntamente com Tariana e Warekena, fazendo parte do grupo Norte-Arawák.

A língua Baure é falada no noroeste da Bolívia, na parte Amazônia boliviana, agrupada no grupo Sul-Arawák. O trabalho utilizado para analisar o sistema de classificadores nessa língua foi a tese de doutorado de Danielsen (2007) que esboça algumas considerações sobre esse fenômeno. Para a língua Garifuna, utilizamos a tese

de Larsen-Haurholm (2016) que esboça algumas considerações sobre o sistema de classificadores relacionais (posse) nessa língua. A língua é falada em Honduras, Guatemala e Belize (América Central), fazendo parte do ramo Caribe ou extremo Norte, inserida por Aikhenvald no grupo Norte-Arawák.

A língua Nanti é falada na Amazônia Peruana, ela está dentro do ramo Campa, fazendo parte do Grupo Sul-Arawák. Para verificar o sistema de classificadores em Nanti, utilizamos o trabalho de Michael (2006) que trata especificamente desse fenômeno. Utilizamos o trabalho de Aikhenvald e Green (1998) para verificar o sistema de classificação nominal em Palikur. As autoras trazem subsídios essenciais para compreender o sistema de classificadores. A língua é inserida no grupo do Norte-Arawák, no ramo Palikur (cf. AIKHENVALD, 1999). Os trabalhos de Brandão (2015, 2016) foram utilizados para verificar o sistema de classificadores na língua Paresi. A língua é inserida no ramo Paresi-Xingu, fazendo parte do grupo das línguas do Sul-Arawák.

As línguas Mehináku, Waujá e Yawalapiti são faladas no Alto Rio Xingu, são inseridas juntamente com Paresi, no ramo Paresi-Xingu, fazendo parte do grupo das línguas do Sul-Arawák. Para a língua Mehináku, utilizamos os trabalhos de Corbera Mori (2007, 2012) que trata especificamente das estruturas lexicais/nominais dessa língua inserindo, portanto, os classificadores. Para a língua Yawalapiti, usamos a dissertação de Mijuca (1992) que trata dos aspectos fonológicos e morfológicos, o trabalho traz algumas considerações de classificadores o que auxiliou na análise. Utilizamos a tese de Postigo (2014) para verificar o sistema de classificadores em Waujá. A língua Resígaro falada na Amazônia Peruana, que está em grande risco de extinção, é classificada por Aikhenvald no ramo das línguas Arawák Colombianas, no grupo Norte-Arawák. Para essa língua utilizamos o estudo de Allin (1976) para verificar o sistema de classificadores.

Utilizamos os trabalhos de Aikhenvald (1994, 2000b) para analisar o sistema de classificadores em Tariana. A língua Tariana é falada na região do Vaupés no Alto Rio Negro (Estado do Amazonas), ela faz parte do grupo Norte-Arawák, no ramo Alto Rio Negro, juntamente com Baniwa de Içana e Warekena (Guarekena), esta, também falada no Alto Rio Negro, apresenta o sistema de classificadores numerais. A análise desse fenômeno foi realizada a partir do trabalho de Aikhenvald (1998). E por fim, a língua Wapixana que é falada no estado de Roraima, entre o rio Branco e o Rupunumi. O trabalho utilizado para analisar o sistema de classificadores foi a tese de Santos (2006) que trata dos aspectos morfossintáticos dessa língua. Como podemos observar, as línguas Arawák são reunidas em dois grandes grupos: Sul-Arawák e Norte-Arawák. O quadro 1 abaixo (adaptado) exhibe o agrupamento das línguas selecionadas para este trabalho de acordo com Aikhenvald (1999, p. 67).

Quadro 1 – Agrupamento das línguas Arawák analisadas.

| Línguas Arawák do Norte | Línguas Arawák do Norte Sul |
|-------------------------|-----------------------------|
| Achaguá                 | Ashéninka Perené            |
| Baniwa de Içana         | Baure                       |
| Guarifuna               | Mehináku                    |
| Palikur                 | Nanti (Campa)               |
| Resígaro                | Paresi                      |
| Tariana                 | Waujá                       |
| Warekena                | Yawalapiti                  |
| Wapixana                |                             |

Fonte: adaptado de Aikhenvald (1999, p. 66-69).

### 3 Sistema de classificação nominal: Classificadores

Antes de começarmos a discutir sobre a morfossintaxe dos classificadores, é interessante mencionar alguns pontos importantes de sistema de classificação nominal. Aikhenvald (2000a) assume que quase todas as línguas têm algum significado gramatical para categorização linguística dos nomes. Grinevald (2000, p.

55) insere os classificadores em um ponto *intermediário* de um *sistema continuum léxico-gramatical*. De acordo com a autora, o termo “Lexical” parte do léxico e sua dinâmica de construção de palavras que é semanticamente composicional, enquanto “Gramatical” significa parte da morfossintaxe de uma língua (cf. GRINEVALD, 2000, p. 55). Grinevald (2000) considera dois tipos de sistemas lexicais. O primeiro faz parte de um nível gramatical que foi denominado por “*Grammatical end of the continuum*” que inclui o sistema de gênero e o sistema de classe nominal, enquanto o segundo está dentro do nível lexical “*Lexical end of the Continuum*”, inserindo os termos de medidas e termos de classe.

Em muitas literaturas, o sistema de gênero e de classe nominal foram tratados como um mesmo fenômeno (cf. CORBETT, 1991; AIKHENVALD 2000a). Corbett (1991) afirma que uma língua pode ter duas ou mais classes nominais ou gêneros. Para o autor, a palavra gênero é usada não apenas para um grupo de nomes, mas também para toda uma categoria. Desse modo, podemos afirmar que uma língua particular pode ter três tipos de gêneros: masculino, feminino e neutro. Aikhenvald (2000a) afirma que as classes dos nomes e de gênero são sistemas de concordância gramaticalizados que se correlacionam com algumas características semânticas do referente, por isso que às vezes são chamados de classe de concordância. A autora afirma que o termo gênero foi utilizado pela primeira vez pelo filósofo Protágoras para dividir os nomes do grego em três classes: feminino, masculino e inanimado (neutro). Esse sistema é bastante comum em línguas europeias.

Diferentemente de Corbett (1991) e Aikhenvald (2000a) que tratam os sistemas de gênero e classe nominal juntos, Grinevald (2000) discute os dois separadamente. A autora assume que a característica principal de um sistema de gênero é que este é um tipo de classificação nominal que nem sempre é evidente no próprio nome, mas pode ser codificado em outros elementos da sentença (artigos, pronomes) que variam de língua para língua. Grinevald explica que o sistema de gênero pode ter uma ordem

decrecente de probabilidade, tal como, dentro de um sintagma nominal, adjetivo, demonstrativo, artigo, numerais, em construções de posse, dentro de uma forma pronominal independente, como pronomes pessoais, relativos ou em questões interrogativas com *WH-* (*Qu-*). Os gêneros podem também ser presentes em orações predicativas como elementos que marcam a concordância dos argumentos do núcleo. Em outros lugares dentro da sentença, raramente eles ocorrem com advérbios, adposições ou complementizadores (cf. GRINEVALD, 2000).

Conforme Aikhenvald (1999, p. 83), a maioria das línguas Arawák tem dois gêneros (masculino *vs* feminino) como afixos de trans-referência e algumas possuem gênero neutro. Como um sistema de classificação nominal, o sistema de gênero são geralmente morfemas *portmanteau* combinando informações sobre classe nominal com número, pessoa, caso, etc. Grinevald (2000) assume que o gênero é atribuído para todos os nomes de uma determinada língua e é obrigatoriamente marcado. Esse sistema é limitado na classificação nominal em termos de número em sua classe. Quando as línguas africanas começaram a ser estudadas, elas chamaram atenção por conta de um sistema de gênero bastante amplo, a partir dos estudos dessas línguas, alguns autores denominaram esse sistema de classe nominal/nomes.

O sistema de classe nominal, assim como de gênero, é tratado como um dos principais sistemas de classificação nominal. Os dois sistemas são contrastivos com o sistema de classificadores. Segundo Grinevald (2000, p. 57), o tradicional era chamar de gênero os sistemas que dependem das características do sexo e toma o sistema de línguas europeias como padrão, enquanto classe nominal é um sistema de línguas mais “exóticas” a partir de um ponto de vista eurocêntrico.

Sistemas de classes nominal são bastante comuns em línguas da família Bantu. Por exemplo, afixos que denotam o gênero do referente são usados com base nas propriedades semânticas do nome para [+ humanos] e [+ animais], no caso do português por exemplo, a distinção de gênero é feita do mesmo modo independente

se o referente é [+humano] ou não. Em línguas Bantu, as classes dos nomes são marcadas nos nomes, adjetivos, verbos e pronomes, os morfemas de classe de nomes também marcam a concordância singular/plural. Para Grinevald (2000), as classes nominais são morfossintaticamente complexas com muitas irregularidades. A autora chama atenção pela importância de se identificar o sistema de classe nominal em línguas amazônicas, pois elas aparentemente exibem esse sistema com regularidade.

De acordo com Kihn (2014), as propriedades de classes nominal devem ser comparadas com as propriedades dos sistemas de gênero conforme encontradas nas línguas europeias ou afro-asiáticas. Para o autor, o sistema de gênero difere do sistema de classe de nomes no que diz respeito à existência de 2 ou 3 gêneros (masculino, feminino e neutro) e em uma classificação baseada no sexo que é relevante para seres animados. No que diz respeito aos inanimados, Kihn (2014) afirma que a arbitrariedade parece ser muito mais presente do que nos sistemas de classes nominal. Mas, existem também bastante similaridades entre esses dois sistemas: Gênero e classe nominal podem desempenhar um papel de derivação, eles são predominantemente sufixos em algumas línguas. As línguas que apresentam classe nominal são frequentemente aglutinadas enquanto línguas com sistema de gênero são mais fusionais (KIHN, 2014). Interessante compreender que esses sistemas representam uma expressão gramatical da mente do falante, que é a classificação. Para Kihn (2014), ser um constituinte classificado é um traço inerente de um nome. Desse modo, os nomes são formalmente classificados de acordo com suas propriedades ontológicas (KIHN, 2014), diferentemente dos verbos. Portanto, um sistema de classe nominal e gênero pode ser um meio mais gramatical que uma língua pode usar para a categorização semântica de um nome.

Os outros dois sistemas inseridos na parte do “*Lexical end of the Continuum*” são os termos de medidas e de termos de classe. Grinevald (2000, p. 58) explica que os dois sistemas de classificação nominal são de naturezas diferentes. Para a autora, termos de

medidas são lexicais no sentido que eles são semanticamente sintagmas nominais composicionais e analíticos e termos de classe são lexicais no sentido que operam como morfologia derivacional ou de composição no nível da palavra. Em consonância com Grinevald (2000), os termos de medidas existem em todas as línguas do mundo e expressam quantidades ou nomes massivos para o qual eles identificam unidades ou nomes contáveis onde especificam arranjos particulares.

Para Grinevald (2000, p. 58), nas línguas que exibem classificadores verídicos, os classificadores e os termos de medidas pertencem tipicamente a uma mesma categoria sintática, mas são consideradas separadamente como classificadores *sortais* e de *medidas*. Os classificadores *sortais* categorizam alguma característica inerente do referente, tal como o tamanho ou a forma. Grinevald exibe a diferença semântica entre esses dois tipos de classificadores.

Quadro 2 - Diferença entre classificadores de medidas e sortais.

| <i>Classificador de Medidas</i> | <i>Classificadores Sortais</i> |
|---------------------------------|--------------------------------|
| Dois [ sacos de] laranjas       | Duas [redonda] laranjas        |
| Um [pilha de] camisas           | Uma [flexível, plana] camisa   |
| Três [círculos de] crianças     | Três [humanos] crianças        |

Fonte: Grinevald (2000, p. 59).

Os termos de classe classificam morfemas que participam na gênese lexical de uma língua. Grinevald (2000, p. 59) explica que a diferença entre morfemas derivacionais e termos de classe que são usados em processos de composição nem sempre são discutidos e ambos acabam sendo rotulados como classificadores. De acordo com a autora, os termos de classe classificam morfemas de origem lexical clara e exibem degraus variados de produtividades no léxico de uma língua. Um dos termos de classe mais comuns em domínios semânticos é o mundo das plantas onde línguas especificam as diferenças de árvores e frutas por um processo de composição (GRINEVALD, 2000, p. 59). A língua Tariana analisada neste trabalho apresenta

termos de classe, assim como outras línguas da família Arawák. Em muitos trabalhos, termos de classe e classificadores são confundidos dentro de uma classificação nominal, por isso a necessidade de saber distinguir um sistema do outro.

Os classificadores são um sistema intermediário entre o léxico e a gramática. Assim: “a característica do sistema de classificador é que eles constituem sistemas gramaticais de classificação nominal na extensão intermediária entre os extremos lexicais e gramaticais” (GRINEVALD, 2000, p. 61)<sup>2</sup>. Desse modo, a característica do sistema de classificadores é que eles constituem um sistema gramatical de classificação nominal entre o léxico e a morfossintaxe. A seguir, o quadro 3 exibe a faixa intermediária dos sistemas de classificadores, conforme Grinevald (2000, p. 61).

Quadro 3 - Sistema de Classificação Nominal.



Fonte: Grinevald (2000, p. 61.)

Em consonância com Grinevald (2000), os classificadores constituem um sistema aberto de categorização nominal de origem lexical clara usada em construções morfossintáticas específicas. Por essa razão, o estudo do sistema de classificação nominal do léxico-gramatical-intermediário é conhecido como classificadores (GRINEVALD, 2000, p. 62). Grinevald (2000) faz a distinção de quatro tipos diferentes de classificadores que já estão bem estabelecidos na literatura, são eles: classificadores

<sup>2</sup> The characteristic of classifiers systems is that they constitute grammatical system of nominal classification in the intermediate range between lexical and morphosyntactic extreme (GRINEVALD, 2000, p. 61)

numéricos, nominais, genitivos (posse) e classificadores verbais. Contudo, ainda existem outros sistemas de classificadores que não são tão recorrentes em línguas do mundo: os locativos e classificadores com adjetivos. Todos esses tipos serão explicados na seção seguinte.

#### 4 A Morfossintaxe dos classificadores: um exemplo em línguas Arawák

O estudo de classificadores ou de categorização nominal é um foco de interesse da tipologia funcional. Grinevald (2000) explica que ancorar o sistema de classificadores no nível morfossintático é apenas uma estratégia para compreender o fenômeno a partir de um aspecto formal. Conforme Aikhenvald (2000a), o termo “classificador” é usado para denotar um *continuum* de métodos de categorização do nome. Em consonância com Aikhenvald (2000a, p. 5), os sistemas de classe nominal, gêneros e classificadores têm sido objeto de investigação linguística em muitas línguas que exibem essas categorias. Desse modo, entendemos que todas as línguas do mundo necessitam categorizar os nomes e seus referentes em termos de propriedades semânticas e/ou sintáticas.

De acordo com Aikhenvald (2000a), as construções com classificadores são entendidas como unidades morfossintáticas (que podem ser sintagmas nominais de diferentes tipos como sintagmas verbais ou orações) que requerem a presença de um tipo particular de morfema e a escolha é ditada pelas características semânticas do referente do núcleo de um sintagma nominal (doravante SN). Existem quatro tipos de classificadores que são bastante recorrentes em línguas do mundo: numeral, nominal, genitivo (posse) e verbal, além dos locativos e classificadores com adjetivos, dêiticos ou em função anafórica. Desses tipos de classificadores, focaremos apenas nos quatro padrões mais recorrentes nas línguas do mundo e naqueles mais raros, os locativos e os adjetivos. As subseções abaixo resumem a definição desses classificadores e os

exemplificam a partir das línguas de análise. Essas definições são de acordo com o estudo de Aikhenvald (2000a) e Grinevald (2000).

#### 4.1 Classificadores numerais

Esse tipo é o mais comum encontrado em línguas do mundo. Os classificadores numerais aparecem contínuos ao número, em sintagmas nominais ou expressão de quantidade. Grinevald (2000, p. 63) explica que a denominação “numeral” é devido o contexto de quantificação em que ocorrem. A autora explica que esse tipo pode variar morfológicamente de um morfema livre para um afixo. Nas línguas Arawák selecionadas, eles são morfemas presos, predominantemente, sufixados no número ou no SN. Eles são infixados em algumas línguas como em Baure e em Palikur. Podem também ocorrer com demonstrativos. Esse tipo é bastante comum nas línguas do Sudoeste da Ásia (Tai, Birmanês), do Leste da Ásia (tal como o Chinês e Japonês), nas línguas da América e na Oceania. Segundo Aikhenvald (2000b), os classificadores de números não podem aparecer em qualquer constituinte fora do SN, uma vez que não existe concordância entre o nome e outro constituinte.

- **Línguas do Norte-Arawák**

Esse tipo é bastante comum nas línguas do grupo Norte-Arawák, presente praticamente em todas as línguas. Os exemplos a seguir exibem o tipo de classificador numeral nas línguas selecionadas do Norte-Arawák.

(1) Achaguá (WILSON; LEVINSOHN, 1992, p. 62)

- |    |                  |          |
|----|------------------|----------|
| a. | Báaji            | mitáajia |
|    | áaba- <b>ahi</b> | mitáahia |
|    | um-CL:RECIPIENTE | prato    |
|    | “um prato”       |          |
| b. | Chámacua         | cubái    |
|    | jáma- <b>kua</b> | kubái    |

- dois-CL:LONGO                      peixe  
 “Dois peixes”
- c. Matálinai                              puíti  
 Matálinai-**nai**                      puíti  
 Três-CL:MAMÍFERO      porco  
 “Três porcos”
- (2) Baniwa de Içana (AIKHENVALD, 2007, p. 480-482)
- a. Apa-**api**                                      maw-**ipi**  
    Um-CL:CÔNCAVO                      flecha-CL:LONGO/FINO  
    “Uma flecha”
- b. Apa-**ita**    t̃jĩnu  
    Um-CL:FEMININO,ANIMADO      cachorro  
    “Uma cachorra”
- c. Apa-**ma**                                      inaʒu                      i-mutu-ka-**ma**  
    Um-CL:FEMININO                      mulher                      IND-sair-DECL-  
    CL:FEMININO  
    “Uma mulher que saiu”

Na língua Palikur, há classificadores do tipo *sortal* e de *medidas*. Todo nome em Palikur deve tomar um classificador numeral, portanto, classificadores numerais nessa língua são obrigatórios. A língua Palikur tem numerais de 1 a 10 e os classificadores são sufixados para todos os números, com exceção do numeral “2 (dois)” que são infixados.

- (3) Palikur (AIKHENVALD; GREEN, 1998, p. 441-444)
- a. Paha-**bru**                                      upayan  
    Um-CL:GRUPO                      patos  
    “um bando de patos”
- b. Pi-**wok**-na                                      i-wak-ti  
    Dois-CL:MÃO-DOIS      IND-mão-N.POSS  
    “Duas mãos”
- c. Paha-**p-ri**    awayg  
    Um-CL:ANIMADO-M      homem



(6) Warekena (AIKHENVALD, 1998, p. 299)

- a. Ni-**jítua-hã**      ba-**buya**      **pepuṭfi**      ninapa-mia  
 3PL-Cortar-PAUS    um-CL:TEMPO    dia      3PL+terminar+PERF  
 “Eles cortaram (as árvores) durante o dia e pararam”
- b. Wa-hã      ni-we      **jĩa-wa**      ba-**buya**      yaʃapua  
 Conj-PAUS    3PL-sair    ficar-NONACC    um-CL:TEMPO    noite  
 “Então, eles deixaram ficar uma noite”
- c. Wa    **jĩa-wa**      **peya**      **pepuṭfi**  
 Conj. Ficar-nonacc      um-CL-MASC      dia  
 “Então, ele ficou (lá) uma noite”

Observamos no exemplo (6) que os classificadores além de ocorrerem com numerais, apresentam também uma função anafórica, já que eles retomam um referente que já foi introduzido no discurso. Aikhenvald afirma que a língua Warekena está perdendo o sistema de classificadores por conta da influência da língua Nheengatú.

Para a língua Wapixana, Santos (2006) sugere a partir das considerações de Payne (1991) que a própria forma do número “1 (um)” na língua contenha classificador. Os exemplos abaixo exibem os classificadores numerais em Wapixana.

(7) Wapixana (SANTOS, 2006, p. 119)

- a. Pa-**tso-ro**  
    Um-CL:FALADO-F  
    “uma palavra”
- b. Ba-i- **qã-ʔ-ap**  
    Um-mão-gênese-CL-PTT-CL:EXTENSÃO  
    “Um”
- c. Pa-mi-kaʔi-ta-m-ki-ʔ  
    Um-antes-mãe-gênese-?-cada-CL:PTT (Partitivo)  
    “quatro”

Das 8 línguas selecionadas do grupo Arawák do Norte, apenas a língua Garifuna não apresenta esse sistema ou este ainda não foi descrito com detalhe. No

que diz respeito às línguas do Grupo Sul-Arawák, apenas encontramos classificadores numerais descritos em Baure, Nanti e Paresi como podemos observar nos exemplos a seguir.

- **Línguas do Sul-Arawák**

(8) Baure (DANIELSEN, 2007, p. 139-142)

- a. *Roti* 'Roenisa *popoš* *him*  
 Roti ro=inisa **po-po-š** him  
 3SGM 3SGM=PEIXE **um-CL:PEQUENO-um** Peixe  
*Pitir* *piti'*  
 Pitir *piti*  
 2SGP 2SG

“Ele pegou um peixe (pequeno) para você”

- b. *Popoš* *kočopon*  
**Po-po-š** *kočopon*  
 Um-CL:PEQUENO-UM *jacaré*  
 “Um jacaré (pequeno) ”

- c. *Peš rekirok/* *peš mokovis*  
 Po-e-š *rekirok* **po-e-š** *mokovis*  
 Um-CL:NÃO DOCE-um *tucumã* **um-CL:NÃO** *DOCE-um*  
*abóbora*

“Um tucumã, uma abóbora”

Para a língua Nanti (Campa) apenas foi verificado um exemplo com classificador numeral. Michael (2006, p. 8) explica que em contextos morfossintáticos os classificadores são infixados com os números em Nanti.

(9) Nanti (MICHAEL, 2006, p. 8)

- a. Pitekiti  
 Pite-**ki**-ti  
 Dois-CL:PEQUENO.REDONDO-DURO-DOIS  
 “Dois (predicado de, por exemplo, um par de contas (miçangas) ”

Em Paresi, os classificadores podem ser atachados a um numeral e também a um demonstrativo exibindo uma função dêitica. Os exemplos a seguir mostram os classificadores com numerais nessa língua.

(10) Paresi (BRANDÃO, 2015, p. 61; BRANDÃO, 2016, p. 279)

- a. **Atya-taotse**                      **hanama-taotse**  
 Árvore-CL:PEDAÇOS    três-CL:PEDAÇOS  
 “Três pedaços de madeira”
- b. Eze    **hanama-katse**                      **atya-katse**  
 DEM    três-CL:COMPRIDO                      árvore-CL:LONGO/COMPRIDO  
 “Esses são três varas”
- c. **Hanama-katse**                      **kirane-ze**  
 Três-CL:COMPRIDO    ser.pequeno-NMLZ  
 “Três varas são pequenas”

Entre as 15 línguas analisadas, observamos que os classificadores numerais estão presentes em 10 línguas. Podemos observar que, na grande maioria, os classificadores de números são sufixados, contudo, em Baure, Palikur e Nanti eles são também infixados.

#### 4.2 Classificadores nominais

Para Aikhenvald, os classificadores nominais caracterizam o nome e coocorrem com um SN. Eles são um tipo de sistema de classificador bem reconhecidos nas línguas da Austrália e Mesoamericanas. Eles podem ser conhecidos na literatura como “classificadores genéricos” ou apenas “genéricos”. De acordo com a autora, a propriedade conceitual de um classificador nominal é que sua presença em um SN é independente de outros constituintes dentro ou fora dele, o escopo do classificador nominal é um SN. Aikhenvald (2000a, p. 81) elenca algumas propriedades dos classificadores nominais que são:

- a) A escolha de um classificador nominal é baseada na semântica;
- b) Línguas podem permitir a coocorrência de vários tipos de classificadores nominais dentro de um SN;
- c) Um nome pode ser usado com diferentes classificadores, com uma mudança no significado;
- d) O tamanho do inventário de classificadores nominais pode variar de língua para língua e, conseqüentemente, classificadores nominais podem ser gramaticalizados em extensões variadas;
- e) Classificadores nominais são frequentemente usados anaforicamente que podem gramaticalizar e marcar funções sintáticas.

Todas essas propriedades são importantes para compreender esse sistema de classificador dentro das línguas Arawák selecionadas. Principalmente, a propriedade (v), uma vez que a maioria dessas línguas também utiliza o classificador para sentidos anafóricos. De acordo com Grinevald (2000, p. 64), os classificadores nominais são predominantemente realizados com morfemas livres que estão em um sintagma nominal (SN) ao lado do próprio nome ou dentro dos limites dos SN com outros determinantes do nome. Contudo, em algumas línguas, os classificadores nominais podem sofrer gramaticalização e redução fonológica e tornam-se afixos para os nomes. Nas línguas de análise, apenas identificamos, mesmo que preliminarmente, três línguas com sistema de classificação nominal: Ashénika Perené, Paresi e Tariana. Contudo, se aplicarmos os classificadores nominais como morfemas derivacionais, podemos também elencar as línguas Baniwa de Içana, Mehináku e Waujá.

- **Línguas do grupo Norte-Arawák**

Iniciando a análise com a língua Tariana que faz parte do grupo Norte-Arawák, verificamos que há uma descrição (ainda que superficial) sobre classificadores

nominais. Aikhenvald afirma que esses classificadores são sufixados ao nome e especifica a sua propriedade semântica. Assim, “todos os classificadores são usados com sufixos nominais derivacionais” (AIKHENVALD, 2000b, p. 97) e eles não podem ser usados anaforicamente<sup>3</sup>. Nesta língua, os classificadores nominais quando usados sobre um nome com um referente inanimado têm o efeito de focar em uma característica adicional de um nome, individualizando o seu referente. A autora explica que os nomes com referentes inanimados são intrinsecamente não marcados para número quando usado sem o sufixo classificador, mas, caso o sufixo classificador seja adicionado, os nomes adquirem uma visão singular e podem ser pluralizados.

Aikhenvald (2000b) apresenta como exemplo *episi* que significa “ferro com substância” e ele não pode ser marcado para número e não pode ser pluralizado (\**episi-pe* → ferro + pl). Quando um classificador nominal é adicionado, ele adquire uma semântica mais concreta e é compreendido como se referindo a um objeto especificado para sua forma: *episi-kha* (Ferro-CL: Curvado → “arame de ferro”), *episi-pi* (ferro – CL:longo → “pedaço de ferro longo”). Para Aikhenvald a escolha de um classificador é semanticamente transparente em alguns casos. No entanto a relação semântica entre um classificador nominal e um nome não é tão óbvia em outras línguas. Os classificadores em Tariana podem também desempenhar uma função derivacional, como podemos verificar nos exemplos em (11).

- (11) Tariana (AIKHENVALD, 1994, p. 216)
- |    |                     |                     |   |                            |                   |
|----|---------------------|---------------------|---|----------------------------|-------------------|
| a. | Episi               | “Ferro, metal”      | → | episi- <b>aphi</b>         |                   |
|    | Metal               |                     |   | Metal-CL:OCO               | “panela de metal” |
| b. | Heku- <b>na</b>     |                     | → | -heku- <b>ita</b> > hekuta |                   |
|    | Madeira-CL:VERTICAL | -madeira-CL:ANIMADO |   |                            | “remo”            |
| c. | Heku- <b>da</b>     |                     |   |                            |                   |
|    | Madeira-CL:REDONDO  |                     |   |                            | “Fruta da árvore” |

<sup>3</sup> Neste caso, os classificadores nominais não podem ser realizados como anáforas em Tariana o que é diferente da propriedade (v) exposto por Aikhenvald.

Em Baniwa de Içana também há um exemplo de classificadores desenvolvendo uma função derivacional como podemos constatar no exemplo em (12).

(12) Baniwa de Içana (AIKHENVALD, 2007, p. 479)

ʃi̯para-api

nu-daz-api

Metal.Obj-CL:BURACO/REDONDO

1SG.POSS-CL:BURACO/REDONDO

“Essa panela é minha”

- **Línguas do Grupo Sul-Arawák**

Em Ashéninka Perené, existe classificadores nominais. Mihás (2010) afirma que os classificadores nominais nesta língua são presos diretamente na raiz nominal. Assim como Tariana, não desempenham uma função anafórica. Os classificadores nominais específicos como os nomes de acordo com sua forma, dimensionalidade e consistência, eles também podem desempenhar uma função derivacional. Os exemplos em (13) exibem os classificadores nominais em Ashénika Perené.

(13) Ashénika Perené (MIHAS, 2010, p. 3)

No=vetsik-a-ye-t-av-e=ta

omoro-na

1SG=fazer-CP-DISTRB.-EP-DIR-PRF-IRRR=SUBJ.

Buraco-CL:LONGO, OCO

“Eu vou preparar cada buraco da árvore”

I=kant-ai-tzi=ro

kipatsi-naki

3M.A=chamar-IMP-P-REAL=3N.M.O

Terra-CL:REDONDO

“É chamado Lua!”

Em Paresi, os classificadores podem ocorrer com nomes. Brandão (2015, p. 59) explica que os classificadores em raiz nominal funcionam como elementos derivacionais em alguns compostos e eles podem ser lexicalizados em nomes para introduzir itens culturais. Assim sendo, eles derivam nomes a partir de outros nomes que derivam novas palavras, como podemos observar no exemplo em (14) abaixo.

- (14) Paresi (BRANDÃO, 2015, p. 60)
- |                    |                 |
|--------------------|-----------------|
| a. Kore-natse      | b. kote-tse     |
| Arma-CL:CILINDRICO | Arma-cl:pequeno |
| “Arma”             | “pólvora”       |
| b. Itimi-za        |                 |
| Fogo-CL:LÍQUIDO    |                 |
| “Gasolina”         |                 |

De acordo com Aikhenvald (2000a, p. 84), os classificadores nominais não são semanticamente redundantes e o seu comportamento é similar às funções derivacionais de marcadores de classes de nomes. Se formos aplicar a função derivacional dos classificadores nominais como ocorre em Tariana, Baniwa de Içana, Ashénika Perené e Paresi, as línguas Mehináku e Waujá vão apresentar também esse sistema. Os exemplos em (15) mostra os classificadores com função derivacional em Mehináku e em (16) em Waujá.

- (15) Mehináku (CORBERA MORI, 2012, p. 134-135)
- |                                 |  |
|---------------------------------|--|
| a. Ule: <i>-pe</i>              |  |
| Mandioca-CL:MASSA               |  |
| “beijú (Lit.Massa de Mandioca)” |  |
| b. Ata: <i>pana</i>             |  |
| Árvore-CL:FOLHA                 |  |
| “folha, dinheiro”               |  |
| c. Tulũ: <i>ti</i>              |  |
| Orelha-CL:SEMENTE               |  |
| “Brinco”                        |  |
- (16) Waujá (POSTIGO, 2014, p. 153-155)
- |                         |        |
|-------------------------|--------|
| a. [jala'ki-ja]         |        |
| /jala'ki- <i>ga</i> /   |        |
| Preto-CL:LÍQUIDO        | “café” |
| b. [i kitsi-ʃãna]       |        |
| /i'kitsi- <i>kana</i> / |        |

|    |   |                     |
|----|---|---------------------|
|    | Nariz:CL:RECIPIENTE   | “telhado”           |
| c. | [atai, tai' tsari]<br>/'ata-i'tai-'tari/<br>“árvore.semente-CL:ESFÉRICO | “semente da árvore” |
| d. | [,ata'pãna]<br>/'ata- <b>pana</b> /<br>Árvore-CL:FOLIFORME              | “folha/dinheiro”    |

Nos exemplos acima, observamos os classificadores desempenhando uma função derivacional, ou seja, além de exibirem um aspecto semântico dos seus referentes, sintaticamente, eles podem formar novos itens lexicais. Formar novas palavras é uma das funções dos classificadores nominais, então, podemos sugerir que Baniwa de Içana, Mehináku e Waujá exibem classificadores nominais.

#### 4.3 Classificadores genitivos, possuídos e relacional

De acordo com Aikhenvald (2000a, p. 125), existem três formas de categorizar nomes em construções possessivas: (i) categorizando um nome possuído; (ii) categorizando a natureza semântica da relação entre o possuidor e o possuído; e (iii) categorizando o possessor. Para a autora, os três tipos de categorização em construções possessivas são relativamente independentes um do outro. Grinevald (2000) não faz uma distinção de classificadores em construções possessivas, mas argumenta que esse tipo de categorização tem diferentes denominações: atributivo, genitivo, relacional ou possuidor. Eles não envolvem concordância (AIKHENVALD, 2000a) e assim como outros classificadores categorizam os nomes em termos de animacidade, de forma, de tamanho e de estrutura.

Esses classificadores são geralmente afixados para marcar a posse e semanticamente classifica o nome possuído. Grinevald (2000) explica que esse sistema de classificador seleciona um conjunto limitado de nomes das línguas para classificação. Aikhenvald (2000a) argumenta que os classificadores possuídos não

caracterizam o tipo de relação entre o possuidor e o possuído, ou seja, eles não necessitam estar inter-relacionados ou depender da distinção entre posse alienável e inalienável. Contudo, em algumas línguas, esse tipo de classificador pode ser usado apenas com nomes alienavelmente possuídos. Esse tipo de classificador é encontrado em línguas da Oceania. Das línguas Arawák selecionadas, a constatação se deu em Baniwa de Içana, Garifuna, Palikur, Tariana e Wapixana (Grupo Norte-Arawák).

- **Línguas do Grupo Norte-Arawák**

As línguas do grupo Norte-Arawák apresentam com mais predominância esse tipo de classificador. A língua Baniwa de Içana exibe o classificador em construções possessivas como podemos verificar nos exemplos em (17).

- (17) Baniwa de Içana (AIKHENVALD, 1994, p. 201; AIKHENVALD, 2007, p. 479)
- a. Kiniki                      nu-ɖa-phi  
 Roça                      1SG-POSS-CL:ESP  
 “a roça é minha”
- b. ʃiɸipara-api              nu-ɖa-api  
 metal.obj-cl:oco      1sg-poss-cl:oco  
 “Esta panela é minha”

Para a língua Garifuna, apenas identificamos no trabalho de Larsen-Haurholm (2016) os classificadores possessivos. O autor refere-se aos classificadores genitivos como relacional. De acordo com Aikhenvald (2000a), os classificadores relacionais diferem dos outros tipos de classificadores. Uma vez que apenas caracterizam uma relação possessiva entre os nomes, eles também não envolvem concordância e são quase sempre encontrados em construções de posse alienável. Em Garifuna, os classificadores relacionais são recorrentes em nomes alienavelmente possuídos, como podemos verificar nos exemplos em (18).



(20) Tariana (AIKHENVALD, 2000b)

- a. *Nu-ya-da*                                      *nu-hwida*  
 1SG-POSS-CL: REDONDO      1SG-cabeça  
 “minha cabeça” (posse inalienável)
- b. *Nu-ya-pi*                                      *sĩpi*  
 1SG.POSS-CL:LONGO zarabatana  
 “minha zarabatana” (posse alienável)

Verificamos que o SN *sĩpi* “Zarabatana” diferente do *Hwida* “cabeça” não recebe marcação de posse. Aikhenvald (2000b) afirma que em Tariana os classificadores de posse podem ser usados em construções anafóricas. A última língua do grupo Norte-Arawák que apresenta classificadores genitivos é a Wapixana. Os exemplos em (21) exibem esse tipo de classificador nessa língua.

(21) Wapixana (SANTOS, 2006, p. 121-123)

- a. *SuzaꞤ await-a-n*                                      *wa-puna:*  
 Soldado      impedir-EP-MI      1PL-CL:EXTENSÃO  
 “O soldado impediu (nosso caminho)”

Podemos observar no exemplo (21) que o classificador está sendo utilizado para retomar um referente no discurso. Santos (2006) assume que nessa construção, o classificador está em um sentido pragmático. Diferente das outras línguas de análise, os classificadores genitivos na língua Wapixana apenas são utilizados na ausência do nome referente, como podemos constatar nos outros exemplos adiante.

- b. *ũ-dap*                                      *sabi-a-n*                                      *ipei*  
 1-CL:HABITAÇÃO                                      gotejar-EP-MI                                      todo  
 “goteja toda em minha casa”
- c. *ũ-jĩmak*  
 1-CL-FLEXÍVEL  
 “Minha rede”

Não verificamos, em Wapixana, classificadores com nomes inalienáveis, isso pode colaborar com a hipótese de que os classificadores em construções de posse nessa língua são categorizados como relacionais conforme às considerações de Aikhenvald (2000a).

As línguas do grupo Sul-Arawák selecionadas para este trabalho não exibem descrições de classificadores em construções genitivas, sendo um aspecto recorrente apenas nas línguas do grupo Norte-Arawák.

### **4.3 Classificadores verbais**

Para Grinevald (2000), ao contrário dos tipos de classificadores mencionados acima que ocorrem dentro de um SN, o classificador verbal é encontrado dentro do verbo. A autora argumenta que esse tipo de classificador não classifica o verbo, mas sim seus argumentos nominais (internos ou externos). Esse tipo de classificador tem sido descrito em línguas da América do Norte e da Austrália. De acordo com Grinevald (2000, p. 67), existem dois tipos básicos de classificadores verbais: o primeiro é uma construção de classificador incorporado que ainda é reconhecível como um nome genérico. A autora ainda pontua que os classificadores desse tipo de incorporação ainda são semelhantes aos classificadores de nomes. O outro tipo é mais semelhante aos classificadores de números por conta da sua semântica. Os classificadores verbais, assim como os de números, são também recorrentes nas línguas selecionadas, sendo presente em nove línguas dessa família. Em todas essas línguas, os classificadores verbais classificam algum argumento nominal do verbo e são encontrados dentro da raiz verbal.



- b. *Ne-se di-musu dy-uka pani-si*  
 CONJ.LOC 3SGNF.sair 3SGNF.chegar casa-NPOSS  
*di-uma-pidana diha aria-hyu-dapana*  
 3SGNF.observe.PARA-REM.P.INFR Ele ficar-PURP-CL:HAB  
 “Então ele foi e observou uma casa para ele mesmo viver”

(25) Wapixana (SANTOS, 2006, p. 125)

- a. *ũ-nizu-b-a:n-a-n kan-iz-bi?*  
 1-tipiti-CL-MASSA-INTER-EP-MI mandioca-TCL:NÃO.DISCRETO-  
 TCL:MASSA  
 “Espremo a massa a mandioca no tipiti”
- b. *ũ-t-iz-ni: w-i-n*  
*waqidi-ʔu*  
 1-beber-CL:NÃO DISCRETO-NPRES água-TCL:NÃO DISCRETO frio-  
 ADJ  
 “Eu bebi água”

#### • Línguas do grupo Sul Arawák

Das línguas que pertencem ao grupo Sul-Arawák, os classificadores verbais são mais predominantes que os de número, ocorrendo em cinco línguas: Ashéninka Perené, Baure, Nanti, Paresi e Yawalapiti. Os exemplos a seguir exibem esse sistema nas línguas de análise do Grupo Sul Arawák.

(26) Ashéninka Perené (MIHAS, 2010, p. 3)

- a. *Osheki y=ashit-a-poroki=vai-tzi*  
 QUANTIF. 3M.S=molhar-EP-CL:GRUPO-DUR-REAL  
 “Muitos [artesanatos] ficaram molhados”
- b. *Hiti i=saik-a-poroki-tzi=ra*  
 LOC.DEM 3m.s-sentar.sobre-CL:GRUPO-REAL=ADV  
 “Ele está sentado em um saco de ossos, ali”
- c. *Naina o=n=koye-ki-t-ah-aty-e*  
 Esposa 3N.M.S=IRR-colher-CL:PEQUENO, REDONDO-EP-REGR-PROG-  
 IRR  
 “Minha esposa vai colher grãos de café”

(27) Baure (DANIELSEN, 2007, p. 139-149)

- a. *Vehpaw* to *etip*  
 Vi=eh-**po**-a-wo to *etip*  
 1PL=LAVAR-CL:PEQUENO-LK-COP ART *mandioca-amido*  
 “Nós lavamos a farinha de mandioca”
- b. *Rakpiaw*  
 Ro=ak-**pi**-a-wo  
 3SGM=CANTAR-CL:PALAVRAS-LK-COP  
 “Ele está cantando”

(28) Nanti (MICHAEL, 2006, p. 8-10)

- a. *Ikamahitake*  
 i-kam-a-**hi**-t-ak-i  
 3ms-morrer-VEP-CL:INSETO-CEP-PERF-IRR.REA  
 “Ele morreu (referência formigas, lagartas, vespas)”
- b. *Omakakitatanake*  
 O-maka-**kita**-t-na-ak-i  
 3NMS.apodrecer-CL:ESTEIRA.PLANO-CEP-TODA-PERF-IRR.REA  
 “Apodreceu (referência à esteira)”
- c. *Pabobuseti* (*pisapiro*)  
 Pi-abobu-**se**-t-i pi-sapiro  
 2s-costurar-CL:MASSA, MORFO-CEP-REA.IRR 2P-Roupa  
 “Estás costurando tua roupa”

(29) Paresi (BRANDÃO, 2015, p. 60; BRANDÃO, 2016, p. 280)

- a. Wi=riko-**tse**-koa-t=ene  
 1pl=cortar-cl:pequeno-cl:plano-th=3  
 “nós cortamos em pedaços pequenos”
- b. Nilva Ø=itsoa-**tse**-hena  
 Nilva 3SG=entrar-CL:PEQUENO-TRS  
 “Nilva (a baixinha) entrou”
- c. Ø=holikoa-**natse**-tya  
 3SG=dançar-CL:CILÍNDRICO-TH  
 “Dançou em cima do tronco”

A língua Yawalapiti aparentemente exibe o classificador verbal, mas apenas foi encontrado um exemplo, como podemos verificar em (30) a seguir:

- (30) Yawalapiti (MIJUCA, 1992, p. 48)
- a. Ata-**pana**                                      ku'ka 'iru                                      kana-**pa'na**  
       Árvore-CL:FOLHA PAS                      DEM.FEM                      morrer-CL.FOLHA  
       “A árvore seca (a folha que morreu) está aí”

Podemos observar que essas línguas apresentam classificadores incorporados nos verbos. Aikhenvald argumenta que os classificadores verbais aparecem no verbo, categorizando o referente do seu argumento em termos de sua forma, consistência, tamanho, estrutura, posição e animacidade. A autora explica que os classificadores sempre se referem ao argumento predicativo (geralmente, o sujeito em uma oração intransitiva ou objeto em uma oração transitiva) e essa escolha é predominantemente semântica.

#### 4.5 Classificadores locativos e adjetivos.

Os tipos de classificadores apresentados acima são os mais comuns e mais conhecidos na literatura sobre classificadores. Contudo há outros tipos que ainda não foram descritos de forma detalhada e isso se deve ao fato de que eles podem ser tipos de classificadores raros nas línguas. Nas línguas Arawák selecionadas, verificamos classificadores locativos e com adjetivos.

Segundo Aikhenvald (2000a, p. 173), os classificadores locativos são morfemas que ocorrem em sintagmas nominais locativos e sua escolha é determinada pela característica semântica do nome envolvido. Aikhenvald afirma que esse tipo de classificador é o argumento de uma adposição locativa. Classificadores desse tipo são raros. Nas línguas estudadas, apenas encontramos esse tipo em Palikur (Grupo Norte-Arawák), Baure e Mehináku (Grupo Sul-Arawák).

- **Línguas do Grupo Norte-Arawák**

A língua Palikur exibe um grupo de morfemas que funcionam como adposição locativa significando “sobre” e “em”. Aikhenvald e Green (1998) afirmam que a escolha depende da forma e do limite do núcleo nominal. Em Palikur, os classificadores locativos são baseados na forma, dimensionalidade e limitações. Os exemplos em (31) exibem esse tipo de classificador nessa língua.

- (31) Palikur (AIKHENVALD; GREEN, 1998, p. 457)
- a. Pis keh paha-t arab pi-wan-**min**  
 2SG Fazer um-CL:VERTICAL escudo 2SG-braço-SOBRE-  
 VERTICAL  
 “Você fez um escudo no braço”
- b. Ig-kis ute-e-gi ig motye ay-h-te  
 3M-PL encontrar-CAMP-3M 3m vespa ADV-INT-DISTALA-  
 pe-ru ah  
 3N-SOBRE-RAMO árvore  
 “Encontraram a vespa sobre a árvore”

- **Línguas do grupo Sul-Arawák**

Identificamos duas línguas deste grupo que apresentam classificadores com sentido locativo: Baure e Mehináku.

Danielsen (2007), para a língua Baure, apresenta apenas um exemplo de classificador locativo, o *-imir* “face, frente” que não pode ser utilizado com números, como podemos verificar no exemplo em (32).

- (32) Baure (DANIELSEN, 2007, p. 150)
- a. *Siyimiri-ye*  
 Siy-imir-ye  
 Cadeira-CL:FACE-LOC  
 “Na frente da cadeira”

Na língua Mehináku, há também um tipo de classificador que tem a função locativa, o morfema *-taku* como podemos verificar nos exemplos em (33).

- (33) Mehináku (CORBERA MORI, 2007, p. 257)
- |                   |                 |
|-------------------|-----------------|
| a. Keni-taku      | b. Enu-taku     |
| Terra-CL:LOCATIVO | Céu-CL:LOCATIVO |
| “Na terra”        | “no céu”        |

Outro tipo de classificador encontrado em línguas do mundo é o que vem junto com adjetivos. Esse tipo parece ser bem mais recorrente nas línguas do grupo Sul-Arawák selecionadas do que nas línguas do Norte-Arawák, desse último grupo, apenas Baniwa de Içana apresenta esse tipo. Já nas línguas Sul-Arawák, encontram-se classificadores com adjetivos em Baure, Nanti e, aparentemente, em Yawalapiti.

- **Línguas do grupo Norte-Arawák**

- (34) Baniwa de Içana (AIKHENVALD, 2007, p. 487)
- |   |                               |                  |
|---|-------------------------------|------------------|
| a. Apa- <b>ita</b>  | i-napi                        | maka- <b>ite</b> |
| Um-CL:NON.FEM.ANIM  | IND.osso                      | grande.ADJ-      |
| CL:N.FEMININO.ANIMADO                                       |                               |                  |
| “Um grande osso (parece como uma parte de um corpo humano)” |                               |                  |
| b. Ape <b>ŋia</b>   | manakhe                       |                  |
| Um+NUM-CL:PUNHADO.PEQUENO.FRUTA                             | açai.fruta                    |                  |
| maka- <b>dari</b>   | nu-de:-ni- <b>da</b>          |                  |
| grande.ADJ-CL:GENÉRICO                                      | 1SG-tomar-TOP.ADV-CL:GENÉRICO |                  |
| “Um grande punhado de açaí foi / é tomado por mim”.         |                               |                  |

- **Línguas do grupo Sul-Arawák**

- (35) Baure (DANIELSEN, 2007, p. 148)
- |              |                |                       |                    |
|--------------|----------------|-----------------------|--------------------|
| a. <i>Te</i> | <i>čose</i>    | <i>račkow</i>         | <i>in – morok.</i> |
| Te           | čo- <b>se</b>  | ro=ačko-wo            | in marok           |
| DEM.1M       | grande-CL:OVAL | 3SGM=ser.completo-COP |                    |
| <i>in</i>    | <i>morok</i>   |                       |                    |

in morok  
 água chicha  
 “Este grande copo/garrafa está cheio de chicha (ou água)”

b. Ča mončiwoni nikač  
 Čo-**aso** monči-wo=ni ni=kač  
 Grande-CL:TEMPO criança-COP-1SG 1SG=ir  
*Viyonpoek* šonoki-ye  
 vi=yonpoek šonoki-ye  
 1PL=caminhar.descalço caminho-LOC  
 “Há muito tempo, quando eu era criança, fui andando descalço por esse caminho”

(36) Nanti (MICHAEL, 2006, p. 8)<sup>4</sup>

a. *Kirahariki*  
 Kirara-**ki-ri**  
 Vermelho-CL:PEQUENO-VERMELHO  
 “miçangas”

Na língua Yawalapiti, podemos observar que os classificadores sempre estão afixados a um adjetivo que está caracterizando o referente. Desse modo, podemos sugerir que nessa língua os classificadores também ocorrem com adjetivos como ilustram os exemplos em (37).

(37) Yawalapiti (MIJUCA, 1992, p. 47)

a. Ma'ŋi ju'ma-**ti**  
 Milho verde-CL:LONGO  
 “milho verde”  
 b. a'maka autsa-**ka**  
 Rede novo-CL:PLANO  
 “Rede nova”  
 c. a'maka kitsiju-**ka**  
 Rede forte-CL:PLANO  
 “Rede forte”

<sup>4</sup> Em Nanti apenas foi encontrado esse exemplo com classificadores com adjetivos, nesse caso aparentemente parece que o classificador está derivando um nome, mas infelizmente por conta de falta de dados é impossível afirmar se os classificadores em Nanti podem também exercer a função de morfemas derivacionais.

## 5 Tendências Tipológicas dos classificadores nas línguas de análise

Para Grinevald (2000), a proposta da tipologia de classificadores é concentrada em uma perspectiva tipologia funcional que leva em consideração aspectos funcionais, morfossintáticos e semânticos de uma determinada língua.

Observamos, mesmo preliminarmente, que as línguas Arawák selecionadas exibem classificadores que designam sempre uma propriedade do nome e que eles podem ocorrer em diferentes aspectos gramaticais com sistema numérico, nome, posse, dentro do verbo, etc. Os classificadores também podem designar propriedades locativas e ocorrer com adjetivos.

Para este trabalho, apenas focalizamos os classificadores de números, nominais, genitivos, verbais, locativos e adjetivos, sendo estes últimos os mais raros. Diante disso, foi possível postular duas tabelas que apresentam um padrão preliminar dos sistemas de classificadores das línguas selecionadas. A tabela (1) refere-se os classificadores encontrados nas línguas do Grupo Norte-Arawák e a tabela (2) diz respeito às línguas do grupo Sul-Arawák<sup>5</sup>.

Tabela 1 - Línguas Arawák do Norte.

| Língua          | CL.Num | CL.Nom | CL. Gen | CL.Verb | CL.Loc | CL. Adj |
|-----------------|--------|--------|---------|---------|--------|---------|
| Achaguá         | x      |        |         |         |        |         |
| Baniwa de Içana | x      | x (?)  | x       | x       |        | x       |
| Guarifuna       |        |        | x       |         |        |         |
| Palikur         | x      |        | x       | x       | x      |         |
| Resígaro        | x      |        |         |         |        |         |
| Tariana         | x      | x      | x       | x       |        |         |
| Warekena        | x      |        |         |         |        |         |
| Wapixana        | x      |        | x       | x       |        |         |

Fonte: elaborada pela autora.

<sup>5</sup> Os que estão marcados com x? na tabela são línguas que aparentemente apresentam esse tipo de classificador, mesmo que eles não tenham sido descritos com propriedades morfossintáticas.

Tabela 2 - Línguas Arawák do Sul.

| Língua     | CL.Num | CL.Nom | CL. Gen | CL. Verb | CL.Loc | CL. adj |
|------------|--------|--------|---------|----------|--------|---------|
| Ashénika   |        | x      |         | x        |        |         |
| Baure      | x      |        |         | x        | x      | x       |
| Mehináku   |        | x?     |         |          | x      |         |
| Nanti      | x      |        |         | x        |        | x       |
| Paresi     | x      | x      |         | x        |        |         |
| Waujá      |        | x?     |         |          |        |         |
| Yawalapiti |        |        |         | x        |        | x (?)   |

Fonte: elaborada pela autora.

Observando as duas tabelas, podemos constatar que há uma distribuição bastante ampla e diversificada do sistema de classificadores nas línguas Arawák. Por exemplo, os classificadores de números parecem ser bem mais predominantes nas línguas do grupo Norte-Arawák e não tão recorrentes nas línguas do grupo Sul-Arawák. Os classificadores nominais, ao contrário, são mais presentes nas línguas do grupo Sul-Arawák. Os classificadores genitivos são mais recorrentes nas línguas do Norte do que nas línguas do Sul. Os classificadores verbais são bastante predominantes tanto nas línguas do Norte quando nas do Sul. Os tipos locativos são raros em todas essas línguas, até mais raros que os classificadores com adjetivos. A tabela (3) exhibe a tipologia morfossintática dos classificadores sem a divisão das línguas em grupos, para que assim possa se ter uma visualização melhor desse fenômeno na família Arawák.

Tabela 3 - Padrões Tipológicos dos classificadores das línguas Arawák .

| Línguas    | CL.NUM | CL.NOM | CL.GEN | CL.VERBAL | CL.LOC | CL.ADJ |
|------------|--------|--------|--------|-----------|--------|--------|
| Achaguá    | x      |        |        |           |        |        |
| Ashénika   |        | x      |        | x         |        |        |
| Baniwa     | x      | x (?)  | x      | x         |        | x      |
| Baure      | x      |        | x      | x         | x      | x      |
| Garifuna   |        |        | x      |           |        |        |
| Mehináku   |        | x (?)  |        |           | x      |        |
| Nanti      | x      |        |        | x         |        | x      |
| Palikur    | x      |        | x      | x         | x      |        |
| Paresi     | x      | x      |        | x         |        |        |
| Resígaro   | x      |        |        |           |        |        |
| Tariana    | x      | x      | x      | x         |        |        |
| Warekena   | x      |        |        |           |        |        |
| Wapixana   | x      |        | x      | x         |        |        |
| Waujá      |        | x (?)  |        |           |        |        |
| Yawalapiti |        |        |        |           |        | x (?)  |

Fonte: elaborada pela autora, 2019.

Este tema ainda necessita de novos estudos, revisões, novas hipóteses e adições de outras línguas, para que, futuramente, possa ter um estudo mais consolidado desse sistema nas línguas Arawák. Dos cinco tipos analisados dos classificadores neste trabalho, o classificador de número é o tipo mais recorrente, o que colabora com hipótese de Grinevald (2000) de que os classificadores numerais são os mais predominantes nas línguas do mundo, os outros dois mais presentes são os verbais e de construções possessivas. Já os classificadores nominais, locativos e com adjetivos são os mais raros nessas línguas como podemos observar na tabela 3 acima.

É interessante verificar que embora essas línguas sejam geneticamente semelhantes, elas apresentam diferentes padrões tipológicos desse fenômeno. Desse modo, nota-se a importância de um estudo tipológico de línguas geneticamente relacionadas uma vez que, ao verificar tais padrões, podemos compreender as relações entre as semelhanças e também as diferenças tipológicas encontradas entre elas.

## 6 Considerações finais

Segundo Grinevald (2000, p. 74), o objetivo da tipologia dos classificadores é duplo: por um lado, existe uma categoria linguística de “classificadores” em línguas do mundo que é distinta de outros sistemas de classificação nominal de natureza mais gramatical e, por outro lado, existem também vários tipos de classificadores que parece correlacionar com perfis semânticos diferentes. Para a autora, a função dos classificadores, em contraste com outros tipos de sistemas de classificação nominal, é de marcar uma individualização, uma característica inerente do nome.

Além desse processo individual, os classificadores desempenham um importante papel discursivo em muitas línguas (GRINEVALD, 2000). Isso pode ser visto nas línguas que foram selecionadas para análise sendo que os classificadores são propriedades apresentam valores funcionais e semânticos. Por exemplo, das 15 línguas analisadas, 11 apresentam classificadores em função anafórica: Ashéninka Perené, Baure, Baniwa de Içana, Mehináku, Nanti, Palikur, Paresi, Tariana, Wapixana, Warekena e Waujá. Desse modo, como postula Grinevald (2000, p. 76), “muitas descrições de sistemas de classificadores inclui uma menção e às vezes uma ampla ilustração desta função discursiva”.

Em consonância com Aikhenvald (2000a), a tipologia de classificadores torna-se necessária no sentido de estabelecer padrões abrangentes desse sistema em línguas do mundo. Portanto um estudo deste fenômeno pode auxiliar em novos dados e criar uma oportunidade de fornecer novos conhecimentos sobre esse sistema nas línguas do mundo. Muitas línguas estão perdendo o sistema de classificadores devido ao contato com outras línguas majoritárias. Assim sendo, é importante cada vez mais estabelecer estudos não apenas desse sistema, mas sim de outros fenômenos de categorização nominal como gênero, por exemplo, nas línguas, principalmente naquelas que estão em estado de obsolescência.

## Referências

- ALLAN, K. Classifiers. **Language**, vol. 53, n. 2, 1977. p. 285-311. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/413103?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/413103?seq=1#metadata_info_tab_contents). Acesso: 22 out. 2018. DOI <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0043>.
- ALLIN, T. R. **A Grammar of Resígaro**. 1977. 551 f. Tese de Doutorado (Doctor of philosophy), University of St. Andrews., St. Andrews, 1976.
- AIKHENVALD, A. Y. Classe nominal e gênero nas línguas Aruák. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, v. 10, 1994. p. 137-258.
- AIKHENVALD, A. Y. Warekena. In: DERBYSHIRE, D. C.; PULLUM, G. K. (ed.). **Handbook of Amazonian languages**. Vol IV. Berlin/New York: Manton de Gruyter, 1998. p. 225-439.
- AIKHENVALD, A. Y. The Arawak language family. In: DIXON, R. M.; AIKHENVALD, A. Y. **The Amazonia languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 65-106.
- AIKHENVALD, A. Y. **Classifiers: a typology of noun categorization devices**. Oxford linguistic, New York: Oxford, 2000a.
- AIKHENVALD, A. Y. Unusual classifiers in tariana. In: SENFT, G. **Systems of nominal classification**. Cambridge: University Press, 2000b. p. 50-92.
- AIKHENVALD, A. Y. Classifiers in multiple environments: Baniwa of Içana/Kurripako—a north Arawak perspective. **International journal of American linguistics**, n. 4, 2007. p. 474-500. DOI <https://doi.org/10.1086/523774>.
- AIKHENVALD, A. Y. Language of the Amazon: a bird's – eye view. In: AIKHENVALD, A. Y. **The languages of the Amazon**. Oxford/New York: Oxford University Press, 2012. p. 1-67. DOI <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199593569.003.0001>.
- AIKHENVALD, A. Y; GREEN, D. Palikur and typology of classifiers. **Anthropological linguistics**, vol. 40, n. 3, 1998. p. 429-480.
- BRANDÃO, A. P. Classifier in Paresi-Haliti (Arawak). **Moara**, ed. 43, vol. 2, 2015. p. 51-67. DOI <https://doi.org/10.18542/moara.v2i43.3838>.

BRANDÃO, A. P. A incorporação de nomes e classificadores em Paresi-Haliti (Arawák). **Liames**, Campinas, 2016. p. 271-283. DOI <http://dx.doi.org/10.20396/liames.v16i2.8646341>.

BRINTON, D. G. The American race: a linguistic classification and ethnographic description of the native tribes of North and South America. **Studies in South American native languages**. Philadelphia/New York: MacCalla & Company, 1891.

CORBERA MORI, A. Aspectos da estrutura nominal em Mehináku (Arawák). **Estudos linguísticos XXXVI**, 2007. p. 250-257.

CORBERA MORI, A. Estruturas lexicais na língua Mehináku. *In*: FARGETTI, C. M. **Abordagens sobre o léxico em línguas indígenas**. Campinas: Curt, 2012, p. 127-143.

CORBETT, G. G. **Gender**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

DANIELSEN, S. Baure: An Arawak language of Bolivia. *In*: **Indigenous languages of Latin America**. CNWS Publications, 2007. 500 p.

GILIJ, F. S. **Saggio di storia americana, o sia, storia naturale, civile e sacra dei regni, e delle provincie spagnole di terra-ferma nell'America meridionale descritto dall'abate**. Rome, 1783.

GRINEVALD, C. A morphosyntactic typology of classifiers. *In*: SENFT, G. **Systems of nominal classification**. Cambridge: University Press, 2000. p. 50- 92.

KAUFMAN, T. Language history in South America: what we know and how to know more. *In*: PAYNE, D. **Amazonian linguistics: studies in lowland South American languages**, University of Texas Press. Texas, 1990.

KIHN, A. What's in noun: noun classes, gender, and nouns. *In*: **Laboratoire de Linguistique**, 2014. p. 1-14.

LARSEN-HAURHOLM, S. **A grammar of Garifuna**. 2016. 325 f. Thesis (PhD.) – Faculty of Humanities, Department of Linguistics, University of Bern, Switzerland, 2016.

MICHAEL, L. La incorporación nominal y los clasificadores verbales en Nanti (Kampa, Arawak). **Proceedings of the second conference on the indigenous languages of Latin America**. 2006. p. 1-27.

MIHAS, E. Nominal classification in Asheninka Perene. **Linguistic society of American**, 2010. p. 1-5. DOI <https://doi.org/10.3765/exabs.v0i0.510>.

MIJUCA, M. I. **Aspectos fonológicos e gramaticais da língua Yawalapiti (Arawák)**. 1992. 97 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

PAYNE, D. L. A classification of Maipuran (Arawakan) languages based on shared lexical retentions. In: DERBYSHIRE, D. C.; PULLUM, G. K. **Handbook of Amazonian languages**. Berlin/New York. Mouton – De Gruyter, v. 3, 1991. p. 355-499.

POSTIGO, A. V. **Língua Wauja (Arawak)**: uma descrição fonológica e morfossintática. 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

SANTOS, M. G. dos. **Uma gramática do Wapixana (Aruák)**: aspectos da fonologia, da morfologia e da sintaxe. 2006. 299 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SENFT, G. What do we really know about nominal classification systems? In: SENFT, G. **Systems of nominal classification**. Cambridge: University Press, 2000. p. 50-92.

SOUZA, I. de. **Koenukunoe emo’u**: a língua dos índios Kinikinau. 2008. 299 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2008.

SUAREZ, J. Classification of South American Indian languages. **Encyclopaedia Britannica**, 1974.

VON DEN STEINEN, K. **Unter den Naturvölkern zentral-brasiliens**: Reiseschilderung und Ergebnisse der zweiten Schingú-expedition (1887-1888). Berlin: Hofer & Vohsen, 1894.

WILSON, P. J.; LEVINSOHN. **Una descripción preliminar de la gramática del Achagua**. Bogotá: Instituto Lingüístico de Verano, 1992.

Artigo recebido em: 30.03.2019

Artigo aprovado em: 24.07.2019



## O espanhol como língua estrangeira segundo aprendizes do ensino médio

Spanish as a foreign language according to high school apprentices

*Priscila Almeida LOPES\**

**RESUMO:** Neste artigo são tratadas questões relacionadas à visão do espanhol segundo seus aprendizes, com o propósito de compreender quais influências podem ser percebidas nesse processo, partindo do conceito de língua, (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011) e questões relativas ao contexto macro, tais como globalização (BAUMAN, 1999), hipermodernidade (LIPOVETSKY, 2004) e letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011). A pesquisa foi desenvolvida na modalidade relato de experiências, a partir da realização de uma atividade, desenvolvida com seis aprendizes do IFTM, sobre o espanhol. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e também por meio de um questionário semiaberto. Os resultados mostraram que os aprendizes percebem o espanhol como língua estrangeira “útil” e se relacionam de diferentes formas, sendo que boa parte a vê como capital econômico e cultural e a outra como capital simbólico (BOURDIEU, 2003), além disso, os resultados apontaram que as maiores influências no processo de construção de identidade do espanhol ocorrem respectivamente por meio da música, de novelas, de filmes, de mídias sociais, do ensino formal e de contato com

**ABSTRACT:** This article deals with questions related to the vision of Spanish according to its apprentices, with the purpose of understanding which influences can be perceived in this process, starting from the concept of language, (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011) and questions related to the macro context, such as globalization (BAUMAN, 1999), hypermodernity (LIPOVETSKY, 2004) and critical literacy (MENEZES DE SOUZA, 2011). The research was developed in the mode of reporting of experiences, from the accomplishment of an activity, developed with six IFTM learners, on the Spanish. The data were collected through an interview and also through a semi-open questionnaire. The results showed that learners perceive Spanish as a "useful" foreign language and relate in different ways, with much of it being seen as economic and cultural capital and the other as symbolic capital (BOURDIEU, 2003). That the major influences in the process of constructing Spanish identity occur respectively through music, novels, films, social media, formal education and contact with natives, bringing to light of critical literacy, the opportunity of the teacher to

---

\* Mestre em Linguística Aplicada pela UnB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7827-0586>. [pri.lopes.br@gmail.com](mailto:pri.lopes.br@gmail.com)

---

nativos; trazendo à luz do letramento crítico, a oportunidade de o professor trabalhar outros canais como cultura e contatos transnacionais, com base no processo de ressignificação de sentidos.

work other channels as culture and transnational contacts, based on the process of signification re-signification.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua espanhola. Identidade. Relações de poder. Hipermodernidade. Letramento crítico.

**KEYWORDS:** Spanish. Identity. Power relations. Hypermodernity. Critical writing.

---

## 1 Introdução

A escolha de uma segunda língua pode estar relacionada a vários fatores, segundo a experiência de vida de cada aprendiz. Alguns já trazem consigo uma opinião formada sobre determinado idioma. No entanto a maioria parece estar em um processo de construção de identidade em relação a este. Mas o que venho me perguntando durante toda a minha experiência como professora de espanhol é: afinal, quais fatores podem influenciar a escolha do espanhol como língua estrangeira? A partir de quais elementos, os aprendizes constroem suas identidades com o espanhol? São exatamente esses questionamentos que me impulsionaram a escrever este artigo, buscando compreender quais fatores podem influenciar tais escolhas e como eles contribuem para a construção ou o reforço de identidades culturais relacionadas ao espanhol.

O fato de ter que lidar com tantas identidades diferentes em sala de aula, traz ao professor de línguas, em especial o de espanhol, o desafio de encontrar um caminho que possa unir as forças em relação à aceitação do idioma, ou pelo menos equilibrá-las, mediante as adversas situações relacionadas ao ensino da língua-alvo. Dessa forma, considerando os atuais estudos sobre língua, identidade, diferença e relações de poder (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011; BOURDIEU, 2003; HALL, 2003; WOODWARD, 2000; SILVA; HALL, 2000), este artigo se propõe a mostrar como tais conceitos se relacionam nesse contexto, para que haja melhor entendimento sobre alguns aspectos sociais que permeiam o processo de construção de identidade.

Nessa perspectiva, por meio de uma abordagem qualitativa e interpretativista, o presente estudo apresenta uma investigação sobre como ocorre a construção da identidade linguística e cultural de aprendizes de língua espanhola, de uma instituição pública de ensino, na cidade de Paracatu, noroeste de Minas Gerais, buscando compreender quais aspectos podem influenciar a escolha do referido idioma e sua identificação com o mesmo.

Para melhor atender a esse objetivo, este artigo foi organizado da seguinte forma: primeiramente são discutidos aspectos relacionados ao conceito de língua e sua importância para o ensino de língua estrangeira, com maior ênfase aos estudos relacionados aos aspectos socioafetivos e identitários; em seguida, são abordados alguns conceitos-chave sobre identidade, diferença e relações de poder, para então, serem apresentados os pressupostos metodológicos da pesquisa e sua trajetória. Na sequência, são apresentados os dados coletados em campo, os quais são discutidos de acordo com o referencial teórico mencionado e, por último, as considerações finais e referências consultadas.

O objetivo final deste estudo é contribuir para a formação de professores de línguas, em especial, a de espanhol, para que possam compreender melhor o universo de seus aprendizes, a fim de propiciar melhorias em sua prática pedagógica.

## **2 Identidade, relações de poder e agência**

O estudante, assim como qualquer indivíduo, desenvolve sua identidade na interação com o mundo, isto é, a partir das relações sociais. É no envolvimento com essas relações que sua identidade é construída e confrontada o tempo todo em situações de conflitos e de poder.

De acordo com os estudos de Stuart Hall (2003), na modernidade a identidade era vista como um elemento definido, estável e fixo, mas, a partir da pós-modernidade, com as mudanças estruturais, surge uma crise que passa a fragmentar as identidades,

devido às implicações globais e locais, que se referem ao tipo de relações sociais, responsáveis por formar as identidades individuais.

Hall (2003) afirma que esse processo de descentração do sujeito é decorrente do que ele chama de “cinco grandes avanços”, os quais se relacionam respectivamente às teorias do marxismo, da descoberta do inconsciente por Freud, do estruturalismo de Saussure, do poder disciplinar, por Foucault e, por último, do impacto do feminismo, tanto como crítica social, quanto como movimento.

A disseminação dessas teorias possibilitou grande transformação no conceito de identidade, sobretudo no que concerne à relação de poder que opera nos discursos de cada movimento, performando e o tornando cada vez mais legítimo. Os movimentos revolucionários de gênero, de raça, de classe etc., enfim, todas essas revoluções atuam em identidades diferentes, logo, fragmentadas. Assim, todo esse processo de transformação, ou de crise, conforme argumenta Hall (2003), está intimamente ligado a uma série de fatores que compõem a conceitualização de identidade.

Para Mastrella-de-Andrade (2011), a identidade é produzida socialmente e pode ser definida pela visão do que se acredita (não) ser; quando se diz por exemplo, “sou humana” (e não bicho). Assim, a identidade só se define a partir daquilo que ela não é. O exemplo mostra que só precisamos dizer que somos humanos porque é uma espécie que se difere das outras por sua inteligência.

Silva e Hall (2000, p. 78) também defendem que a identidade se define a partir do contraste com o diferente, no entanto, para eles, é na língua que a identidade e a diferença se constituem e são ambas marcadas também pela indeterminação e pela instabilidade, fato que as impossibilita de serem fixas e definitivas em si mesmas, uma vez que “a coisa ou o conceito não estão presentes no signo”.

Estando a definição de identidade ancorada no contraste com a diferença, tem-se aqui, uma compreensão da existência de relações de poder e, conseqüentemente,

conflitos. Afinal, se analisarmos historicamente a base de muitos conflitos mundiais existentes até o momento, todos se referem à diferença (raça/etnia) e conquista de poder.

O fato de haver diferença no processo de definição da identidade, leva-nos à relação da lógica do poder, uma vez que se manifesta a partir de sinais visíveis, a exemplo de afirmações daquilo que se é ou não se é: nós “somos”, eles “não são”, ou ainda quando nos julgamos como seres superiores ou estabelecemos fronteiras: “nós aqui” e “eles lá”. Além, é claro, de sinais que normalizam situações, como: “é assim que deve ser feito”, dentre outras atividades, em que se manifestam as relações de poder (BOURDIEU, 2003).

Para Bourdieu (2003), a manifestação das relações de poder ocorre por meio dos chamados capitais (social, econômico, simbólico e cultural), que atendem às seguintes definições: o capital econômico diz respeito aos recursos materiais de um indivíduo ou grupo; o capital social se refere aos recursos baseados nas interações de contatos e participação em grupos de pessoas e instituições que o indivíduo se relaciona e vice-versa; o capital cultural ou informacional representa o conjunto de referentes simbólicos que cada pessoa possui, que corresponde aos conhecimentos e o saber-fazer de que cada um tem nos diferentes contextos. Este último, por sua vez, está interligado ao capital social e ao capital econômico, ainda que não esteja subordinado a eles. O capital simbólico é, por sua vez, a representação do prestígio, da forma como os diferentes tipos de capital são legitimados nesse processo.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a identidade de uma pessoa é construída e definida a partir de certos elementos de natureza social, ou seja, a partir do processo de interação com o outro e com o mundo em que está inserido, inevitavelmente naquilo que se evidencia como diferente ou contraditório, o que se é ou se acredita ser e que está sujeito às relações de poder que operam nesse processo interativo: “a cada nova interação, a depender das relações e também a construir a própria relação de

interação, tem-se a possibilidade ou a impossibilidade de novas configurações identitárias” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011).

Assim, a identidade e a diferença são dois aspectos inerentes às relações de poder que, por sua vez, estão vinculadas aos processos agenciadores que nos permitem compreender as relações humanas e muitas vezes, o próprio pensamento, uma vez que tais fatores podem influenciar nesse processo, conforme se discutirá nos próximos itens.

### **3 A concepção de língua e sua importância para o ensino de línguas**

É impossível falar sobre qualquer assunto relacionado ao ensino de línguas sem antes refletir sobre a questão da linguagem, uma vez que é na língua e por meio dela que ocorre a interação e, por sua vez, a formação, o reforço e a reconstrução de identidades, ressignificações, ideologias, performatividade, processos socioafetivos, entre outros que dependem da língua para existir (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Nesse sentido, é essencial entender, primeiramente, qual conceito de língua melhor se adequa aos objetivos deste artigo, levando-se em conta a questão da complexidade humana e de seus fatores socioafetivos.

Dessa forma, as questões identitárias ganham destaque na aprendizagem de línguas, de acordo os espaços e matizes diferentes, dependendo do conceito que se tem sobre língua:

Se língua é entendida como veículo neutro responsável pela transmissão de ideias para a comunicação, então em geral tem-se uma noção de identidade como estável, como a constituição fixa de quem o sujeito é, identidade que é então expressa pela língua. No entanto, uma visão de língua enquanto agência permite entender que é na língua e por meio dela, nas relações sociais, que as pessoas negociam sua compreensão de si mesmas em diferentes lugares e momentos no tempo (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011).

Por muito tempo, essa noção da língua como veículo ou mero instrumento de comunicação justificou a valorização de identidades fixas e da gramática no ensino de línguas. E ainda hoje, ela permanece na mente de professores de línguas que a reproduzem com base em um ensino predominantemente estruturalista.

Contudo, a partir de processos como industrialização, capitalismo e globalização, o mundo experimentou uma série de mudanças que deram origem a uma nova concepção de língua, agora não mais como um instrumento ou veículo do pensamento, mas sim como uma prática social, cuja interação pode resultar em inúmeros efeitos, entre eles, manifestações agenciadoras.

No entanto, conforme mencionado antes, a concepção hegemônica de língua não deixou de existir, ela se manifesta em vários espaços sociais. A pesquisadora Aparecida Ferreira (2012) realizou um estudo, sob a ótica do letramento crítico, sobre como as identidades sociais são representadas pela mídia através da imagem, no que concerne à questão racial e étnica. Nessa pesquisa também podem ser notadas as manifestações de essencialismos hegemônicos e reforços de identidades estereotipadas.

Em todas essas representações colonialistas, a língua é vista como mero instrumento neutro de transmissão de ideias, diferente daqueles que acreditam que ela é uma prática social, já que é por meio dela que as relações sociais acontecem e se manifestam na negociação e ressignificação de sentidos. Assim, é nesta segunda concepção de língua, citada por Mastrella-de-Andrade (2011) como “agência”, que se fundamenta toda a discussão deste artigo.

A concepção de língua como agência permitiu, por exemplo, que as identidades deixassem de ser encaradas como estáveis e fixas e passassem a serem vistas como cambiantes e fluidas. Mastrella-de-Andrade (2011) cita Weedon (1997) para explicar que a língua é o lugar onde ocorrem maneiras possíveis e reais de organização social, assim como suas possíveis consequências políticas e sociais são determinadas e

contestadas, além de ser o lugar da nossa subjetividade e da nossa própria ideia de nós mesmos. Por essa razão, a língua não pode ser um mero instrumento neutro de comunicação, já que é exatamente nela e por meio dela que os significados são construídos e ressignificados e as relações sociais estabelecidas. Trata-se, portanto, de uma perspectiva de língua como agência que produz e não que apenas reproduz padrões de fala já preestabelecidos.

Assim, é a concepção de língua que define não somente a linha pedagógica do professor e de sua prática de ensino, mas também a sua forma de pensar e aceitar ou não as transformações sociais que vem acontecendo no mundo, por exemplo como um professor poderá trabalhar com seus alunos, o letramento crítico, o qual se discute a seguir, e se a sua forma de encarar as transformações é incompatível com a concepção de língua como agência. Daí a importância de se refletir sobre as concepções teóricas em qualquer processo de ensino e aprendizagem.

#### **4 Globalização, hipermodernidade e novas formas de interação social**

É importante entender esses conceitos e a importância desse novo cenário, pois é nele que o nosso estudante vive e atua a partir dessas novas interações. Ignorar essa realidade não nos ajudará a compreender o universo do nosso aluno.

A globalização é, certamente, um dos termos-chave nesse processo, uma vez que é responsável por boa parte das mudanças estruturais em nossa sociedade. Conhecida como um processo de integração social, econômico, político e cultural, que teve início no final do século XX, ela trouxe consigo uma série de efeitos cruciais que deram origem à nova era tecnológica e com ela a do acesso ao conhecimento.

Contudo, por mais que o cenário nos pareça promissor, ela também apresenta seu lado obscuro e ameaçador, cujas consequências nos trazem reflexões bastante pertinentes para a nossa realidade acadêmica, conforme afirma Bauman (1999, p. 7),

“no fenômeno da globalização há mais coisas do que se pode o olho apreender”, alertando-nos sobre alguns efeitos colaterais desse processo.

Em seu livro sobre globalização, o autor acima mencionado apresenta uma análise sobre as “raízes e as consequências sociais do processo globalizador”, a partir da “compreensão do espaço e tempo”, usando exemplos que mostram a marginalização da classe dominada, demonstrando a organização espacial como principal instrumento de opressão, uma vez que os dominados são obrigados a viver às margens da sociedade, em lugares muitas vezes distantes e indesejados.

Essa análise deixa bastante evidente que o processo de globalização, além de causar certo distanciamento entre as classes sociais, não promove a educação, devido ao seu compromisso com a alta produtividade que está sempre prioritariamente acima de qualquer demanda social, causando efeitos visíveis como o aumento da desigualdade social e o desenvolvimento de uma sociedade consumista.

A leitura do estudo de Bauman (1999) também me fez refletir sobre o quanto, a meu ver, a globalização é capaz de gerar um duplo efeito, porque ela tanto pode fazer o bem quanto pode fazer o mal e, no caso do Brasil, devido à minoria da classe alta, ela acaba piorando ainda mais a situação de grupos menos favorecidos, já que os distancia cada vez mais das outras classes e os coloca em situação de marginalização, o que não favorece a educação, pois a falta de conhecimento pode deixar o ser humano vulnerável às influências do meio em que vive. Hall (2003) concorda com McGrew (1997) ao conceituar globalização como “processos, atuantes em escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”.

De fato, a globalização trouxe significativas mudanças estruturais, sobretudo no que concerne à desigualdade social, com o aumento da marginalização das classes menos favorecidas (BAUMAN, 1999). Mas, por outro lado, a meu ver, a maior parte

dessas mudanças refere-se às novas formas de interação, cuja dinâmica ultrapassa completamente a linha entre espaço e tempo.

Essas novas formas de interação formam um novo cenário que, para alguns autores, já não faz mais parte do mundo pós-moderno, e sim de um novo contexto: o hipermoderno.

O conceito de hipermodernidade foi postulado por Lipovetsky (2004) junto a outros autores como Canclini (2003) e Charles (2009) não como forma de superação ao modernismo, mas como forma de radicalização da modernidade, já que alguns de seus princípios, como racionalidade técnica, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica individualista, ainda estão em perfeito vigor e renovação contínua. Tal conceito tem sido bastante difundido por autoras como Rojo e Barbosa (2015), que o veem como tradução da nova realidade sobretudo pelo contexto das novas tecnologias digitais, que trazem novas formas de interação social: “No contexto da hipermodernidade, o prefixo se desloca, se recoloca ou se instala em outros contextos: hipercomplexidade, hiperconsumismo e hiperindividualismo (além de hipertexto e hipermídia, dentre outros)” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 118).

Para Lipovetsky (2004, p. 58) o termo “Pós-moderno” já não consegue mais explicar as mudanças do mundo atual, que hoje se integra ao passado, interligando-se com as lógicas modernas do mercado, de consumo e também da individualidade. Na definição do conceito de hipermodernidade, Lipovetsky (2004) propõe: “superar a temática pós-moderna e reconceitualizar a organização temporal que se apresenta”. Sugerindo o termo hipermoderno, que representa uma nova fase da modernidade, que foi do pós ao hiper: “a pós-modernidade não terá sido mais que um estágio de transição, um momento de curta duração”. Concordo com o autor na medida em que não se exclui a pós-modernidade, mas apenas a recoloca como um momento transitório entre a modernidade e a hipermodernidade.

A hipermodernidade é, portanto, marcada por uma cultura do excesso, do sempre mais e mais, em que tudo se torna intenso e urgente, caracterizando um movimento contínuo e constante no qual as mudanças seguem um ritmo bastante irregular, determinando uma era marcada pelo efêmero, cuja flexibilidade e fluidez surgem como tentativas de acompanhar tal velocidade. Hipercalórico, hipermercado, hiperconsumo, hipertexto, hipercorpo: tudo é exacerbado, elevado à potência do que é mais, do que é maior. A hipermodernidade representa o paradoxo da sociedade de hoje: a cultura do exagero e da moderação (CHARLES, 2009).

O surgimento das novas interações sociais trouxe consigo a necessidade de desenvolver novas habilidades, entre elas, a do letramento crítico, cuja discussão se apresenta no próximo item.

## **5 O letramento crítico no contexto das novas formas de interação social**

Os efeitos da globalização também são sentidos na área da linguística, os pesquisadores Barton e Lee (2015, p. 54) fazem uma análise dos efeitos da globalização, mas estes voltados para o contexto da linguagem on-line, o qual segundo eles, “(...) é cultural e linguisticamente diversificado, abrindo espaço para que diferentes culturas e línguas se desenvolvam simultaneamente”.

Assim como a hipermodernidade traz novas formas de relações, ela traz também novas formas de letramento, como por exemplo, os letramentos digitais, que segundo os pesquisadores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) referem-se a: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Em outras palavras, são letramentos voltados para cada atividade em rede, que variam em maior ou menor grau de complexidade, de acordo com a relação entre habilidade técnica, linguagem e atividade cognitiva. No entanto,

além desse tipo de letramento, há outro que particularmente interessa mais a este estudo, devido à sua natureza agenciadora. Refiro-me ao letramento crítico.

Para Menezes de Souza (2011), o letramento crítico é um processo que ocorre por meio de uma perspectiva de leitura como construção social, cuja função do leitor vai muito além do mero ato de decodificar o texto ou identificar informações específicas. Na verdade, para esse autor, é necessário que haja a percepção da conexão entre o “não-eu” coletivo e o “eu” no decorrer do processo educacional de desenvolvimento da conscientização crítica. Mas, para isso, é preciso aprender a ouvir. Isso porque, no momento em que o estudante aprende a ouvir, ele consegue “perceber que seu mundo e sua palavra, ou seja, seus valores e seus significados se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e a qual pertence. A tarefa de letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3).

A partir dessa visão do autor, o ato de ler criticamente passa a exigir o desenvolvimento de, pelo menos, dois atos concomitantes e inseparáveis:

(1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos. É assim que podemos apreciar em toda a sua plenitude a complexidade da relação freireana palavra-mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 3).

O autor entende o letramento crítico nos termos de Freire, cuja reflexão revela que o ato de realizar uma leitura crítica vai muito além de somente entender como o texto está no mundo; é preciso compreender também como o texto e a leitura do texto estão com o mundo, segundo os termos freirianos. Em outras palavras, trata-se de analisar se o texto está coerente com a realidade, isto é, com o que realmente está acontecendo no mundo.

Assim, o letramento crítico se converte em uma ferramenta de análise que leva ao processo de reflexão e questionamento, no qual o estudante tem a oportunidade de exercitar e com isso tornar-se dono de suas próprias escolhas, sem a influência de manifestações homogêneas e essencialistas que ainda hoje afetam o imaginário de muitas pessoas.

## 6 Metodologia

O estudo que apresento aqui é de natureza qualitativa, uma vez que investiga questões relativas aos aspectos sociais e inerentes à complexidade humana e, conseqüentemente de caráter interpretativista, a partir do método indutivo. A modalidade corresponde a uma pesquisa de relato de experiência, a partir de uma abordagem crítica, a qual busca contribuir para uma intervenção na realidade (MOURA FILHO, 2000).

O contexto da pesquisa está direcionado ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM do campus de Paracatu – MG, que opera hoje no ensino técnico integrado ao ensino médio; concomitante e superior, além da oferta de cursos de idiomas na modalidade de formação continuada.

Como professora em uma instituição federal de ensino, lotada no referido campus, onde ministro aulas de português e espanhol, os participantes da pesquisa são alunos meus, sendo seis estudantes do primeiro ano do curso de Informática Integrado ao Ensino Médio, os quais foram devidamente convidados a participar da pesquisa, respeitando-se os seus princípios éticos, por meio das assinaturas de termos de consentimento, escolha de nomes fictícios e esclarecimentos referentes à pesquisa.

Este estudo foi realizado no formato de oficina, durante o evento da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia do IFTM, no qual os alunos participaram de uma atividade crítico-reflexiva sobre questões relacionadas à língua espanhola, consistindo na apresentação de um infográfico, de imagens e perguntas relacionadas a este e

relacionadas à relação deles com a língua espanhola, com objetivo de captar a percepção dos participantes em relação à língua. O principal instrumento de coleta de pesquisa foi a entrevista, referente ao infográfico apresentado em slide, além da aplicação de um questionário semiaberto para complementação da pesquisa. Considero importante destacar que as respostas das entrevistas foram transcritas sem correções, por se tratar de linguagem oral e não escrita.

A análise de dados foi realizada de acordo com a fundamentação teórica abordada no decorrer desta pesquisa. Mas, nem todas as perguntas da atividade puderam ser contempladas na realização deste estudo, devido à extensa quantidade de dados coletados. Contudo, espera-se que os dados aqui analisados possam contribuir para a formação docente, na medida em que poderão permitir ao professor maior conhecimento da relação do aprendiz com o espanhol como língua estrangeira.

## **7 Análise de dados**

A análise foi realizada por meio de dois processos de coleta de dados, a entrevista e o questionário semiaberto, os quais serão respectivamente apresentados a seguir.

### **7.1 Análise das entrevistas**

As entrevistas foram desenvolvidas a partir de análises críticas de infográficos e imagens aleatórias, na tentativa de trazer à tona alguns aspectos da relação dos aprendizes com a língua.

A primeira pergunta partiu da análise do seguinte trecho de um infográfico coletado na internet, cuja autoria é desconhecida:

Figura 1 – Representações sobre os idiomas mais importantes.



Fonte: DALLA, 2019.

Questão 1. Vocês concordam com o que está sendo dito nesse infográfico, sobretudo, quando o autor coloca o mercado de trabalho como principal motivo de se aprender idiomas?

Lana – sim, porque a gente vive numa época em que as pessoas trabalham muito e elas querem trabalhar cada vez mais e elas querem crescer bastante também e, ninguém acredita que você consegue crescer só dentro do seu país ali, então as pessoas querem mais que isso, querem ter contato com outros países e você precisa aprender um outro idioma para conseguir se comunicar bem e como eles trabalham muito e é nesse setor que as pessoas têm vontade de crescer, é fundamental você saber o idioma das pessoas com as quais você quer se comunicar.

Valentina – eu acho que aprender línguas é muito importante por causa do trabalho porque eu posso dar o meu exemplo, eu até o nono ano eu não sabia o que eu queria fazer, então eu não ligava muito em aprender outros idiomas, quando eu entrei aqui no IF eu vi que eu gosto muito de línguas e eu queria fazer relações internacionais e agora eu vejo o quão importante é eu aprender línguas, tanto para a comunicação, tanto para o meu trabalho também, que vai ser útil.

O objetivo dessa pergunta é saber se os participantes também consideram a questão profissional como principal motivação para aprender idiomas. Lana e Valentina manifestaram-se concordando com o olhar do autor, sendo que a primeira ainda parece entender a questão pela perspectiva histórico-econômica: “a gente vive numa época em que as pessoas trabalham muito”, podendo ser vista aqui a

manifestação da reivindicação histórico-social, ou seja, a época em que a sociedade está vivendo. Época que, conforme mencionado antes, caracteriza-se pela hipermodernidade, marcada por uma cultura do excesso, do sempre mais e mais, em que tudo se torna intenso e urgente. A participante se vale especificamente desse fator para reivindicar sua identidade histórica no contexto em que está vivendo (WOODWARD, 2000).

O fator do crescimento profissional também é citado por Lana em dois momentos “elas querem crescer bastante”; “ninguém acredita que você consegue crescer só dentro do seu país”; “as pessoas têm vontade de crescer”; “querem ter contato com outros países e você precisa aprender um outro idioma para conseguir se comunicar bem”. A resposta dessa participante permite o seguinte questionamento reflexivo: por que as pessoas querem “crescer bastante”? Poderia, o motivo, estar relacionado ao contexto neoliberalista, cujos conceitos meritocráticos, estão cada vez mais ganhando força, sobretudo no mercado de trabalho? Ou poderia se justificar pela busca de uma identidade, cujo centro de poder possa estar relacionado a uma classe social de prestígio?

Sobre isso, Hall (2003) explica que as mudanças não são apenas globais, elas também atingem o local, criando um deslocamento, em que os centros de poder tornam-se pluralizados. A classe social se destaca como um desses centros, porque permite outras relações sociais – podendo, portanto, determinar inclusive a própria busca pelo crescimento, conforme é citado pela participante.

A segunda questão refere-se à afirmação: “ninguém acredita que você consegue crescer só dentro do seu país”, cuja interpretação pode estar relacionada a diferentes aspectos. Primeiro, em relação à dificuldade econômica do próprio país na oferta de educação de qualidade e emprego; segundo, o próprio uso da palavra “só”, que pode indicar a necessidade de obter vantagem curricular a partir de experiências internacionais e; terceiro, pelo sentido específico de aquisição e desenvolvimento

proficiente da língua estrangeira. De qualquer forma, não se pode negar que nessa afirmação há uma confiança explícita de que o crescimento está diretamente ligado a uma experiência internacional.

Em relação a isso, podemos dizer que a participante faz uso de um raciocínio que se baseia em uma forma associativa de pensamento que se constrói na interação com o outro, revelando as maneiras do indivíduo ver e perceber o mundo e seus fenômenos, as quais são co-construídas nas experiências que ele possui e resultantes de uma atividade interativa de interpretação e (re)significação.

A segunda questão da entrevista foi lançada em relação à seguinte parte do infográfico:

Figura 2 – Representações sobre os idiomas considerados mais úteis profissionalmente.



Fonte: DALLA, 2019.

Questão 2. O que o(s) autor(es) do infográfico quer(em) dizer com “idiomas estrangeiros mais úteis profissionalmente, depois do inglês?”

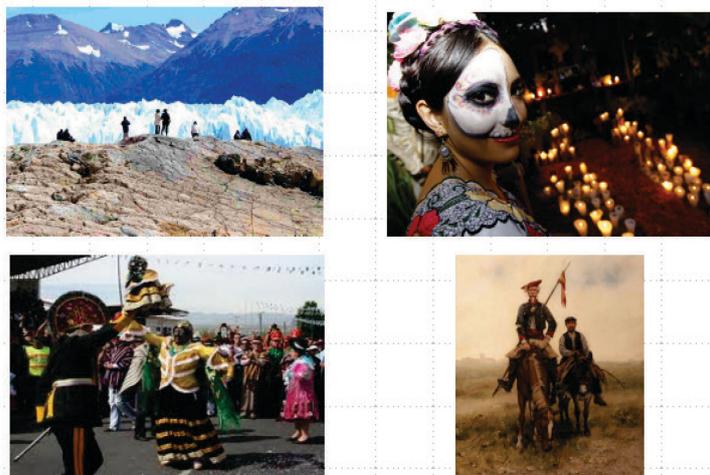
Alice – ele quer passar que tipo, o inglês é uma língua franca, então todo lugar que você for vai ter alguém que vai falar o inglês e o espanhol também, mas eu acho que não devia desvalorizar tanto assim as outras línguas porque sempre vai precisar de mais, o legal seria todo mundo saber um pouquinho de cada língua, mas o inglês e o espanhol é o mais utilizado tanto no trabalho quanto em viagem a passeio que o pessoal escolhe mais lugares aonde falam uma dessas duas línguas.

Nessa questão, vemos que a participante Alice concorda com o autor sobre aprender línguas “mais úteis”, mas entende que isso gera desvalorização de outras línguas ao afirmar, “mas eu acho que não devia desvalorizar tanto assim as outras línguas porque sempre vai precisar de mais”. Nessa resposta, vemos que a participante reconhece a relação de poder existente entre o inglês e as outras línguas, pois são classificadas como “idiomas mais úteis, depois do inglês” as demais que não se enquadram nesse padrão. Nessa relação, o poder se estabelece a partir daquilo que se considera como idioma dominante, idiomas úteis e idiomas não úteis.

Embasando tal interpretação, Woodward (2000, p. 18) revela que diferentes significados são produzidos por diferentes sistemas simbólicos, mas esses significados são contestados e cambiantes. Pode-se levantar, por exemplo, questões relativas ao poder da representação e sobre como e por que alguns significados são escolhidos preferencialmente em relação a outros. Nessa perspectiva, as práticas de significação produtoras de significados envolvem relações de poder, “incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído”.

A próxima pergunta foi realizada a partir da análise das imagens expostas na figura seguinte, selecionadas de forma aleatória, em relação a diferentes culturas, para que os participantes pudessem responder, com base em seus conhecimentos.

Figura 3 – Imagens culturais.



Fonte: Internet. Disponíveis em: <https://www.google.com.br>.

Questão 3. Qual dessas imagens não está relacionada à cultura hispano-americana?

Alice – eu não sei bem por que é a última, mas a primeira é no Chile, a segunda é uma caveira mexicana e a outra é uma dança, típica de lugar onde fala espanhol então a única que sobra pra gente é a última, eu não sei bem por que, eu não conheço a história assim desse quadro, no início quando eu olhei eu até achei que era também, mas não sei... provavelmente.

Lana – talvez a última não seja uma foto relacionada à cultura hispano-americana porque não pertence a nenhum dos países que foram colonizados pela Espanha.

Nessas respostas é possível perceber que as participantes conseguem identificar imagens relacionadas a questões culturais e geográficas de países hispano-americanos. No entanto, a literatura, que se relaciona com a última imagem, acabou sendo o enigma para todas elas, uma vez que a figura de Dom Quixote e seu fiel escudeiro Sancho Pança não foi suficiente para despertar-lhes a noção de que se tratava de algo relacionado à literatura hispânica, o que pode indicar uma relação mais próxima aos conhecimentos multiculturais do que aos conhecimentos literários desses países.

## 7.2 Análise dos questionários semiabertos

A primeira pergunta refere-se à escolha do nome fictício do participante. Na sequência, a segunda pergunta foi elaborada com o propósito de conhecer de que modo ocorreu o primeiro contato com a língua, já que para muitas pessoas, esse momento é quase sempre marcante e pode influenciar sobremaneira o modo como o aluno encara tal experiência.

Questão 2: Como foi sua primeira experiência com a língua espanhola?

Lana: A minha primeira experiência com a língua espanhola foi com novelas mexicanas, onde haviam grupos de adolescentes que cantavam. A vontade de aprender as músicas das novelas despertou em mim o interesse pela língua espanhola.

Maria: A través de uma novela mexicana.

Camila: Engraçada, porque eu não sabia falar espanhol e várias pessoas conversava comigo, mas eu não entendia nada e ficava perdida. E minha primeira experiência mesmo foi na Argentina quando eu fui visitar minha tia.

Juan Pablo: No colégio, quando iniciei o 6º ano tive contato com o espanhol pela primeira vez.

Alice: Com certeza através da música.

Valentina: Quando eu fui para Orlando, mais especificamente nos Parques, não era somente o inglês, o espanhol também estava totalmente presente, e eu consegui entender várias coisas, e isso me incentivou a querer aprender.

O primeiro aspecto que se percebe nas respostas dos participantes é a questão social, dois deles apresentam experiências internacionais, o que nos remete a pensar que não pertencem a uma classe menos favorecida. Para Bourdieu (2003 *apud* BARROS, 2013), o espaço de convívio social, no que tange à divisão de classes, é constituído de forma multidimensional, sendo assim ocupado por diferentes formas de poder, representadas por capitais. Assim, essas relações ocorrem pela relação das lutas entre as classes sociais. Portanto, a interação entre aprendizes de classes sociais diferentes gera resultados positivos de intercâmbio de conhecimentos ou mesmo

relações de poder, cuja expressão ocorre, por exemplo, numa simples frase como “eu sei mais espanhol que você porque já fui pra Argentina”.

O segundo, refere-se às respostas de Lana, Camila e Valentina, que parecem expressar sentimentos positivos em relação à primeira experiência. Já as de Maria, Juan Pablo e Alice não puderam ser analisadas sob essa ótica, uma vez que não indicaram qualquer sinal, a não ser o “com certeza” de Alice, que poderia indicar certa positividade já que a participante se simpatiza com alguns estilos musicais como *regattone*<sup>1</sup>.

Contudo, fica claro nessas respostas que o contato transnacional com nativos, as novelas e a música se destacaram, já que tiveram mais de um participante relacionado, ficando apenas o de Juan Pablo com o primeiro contato com a língua através do ensino formal (escola), o que supõe a compreensão de que a relação de muitos aprendizes com a língua ocorre, primeiramente, fora da sala de aula.

A questão seguinte foi elaborada com a intenção de saber qual o nível de importância do espanhol para o participante:

Questão 3. O que você sabe sobre o espanhol como língua estrangeira?

Lana: Eu sei bem pouco. Mas o espanhol é uma língua bastante falada no mundo inteiro e às vezes até se parece com o português. Porém, na prática não é bem assim, já que a entonação é diferente.

Maria: Uma língua extremamente útil, que não é tão fácil como os brasileiros pensam que é, e muita das vezes acabam sofrendo com o portunhol.

Camila: Que é a 2ª língua mais falada e procurada, que muitas pessoas confundem com o português. E que tem uma cultura muito interessante.

Juan Paulo: É a segunda mais falada no mundo, boa para aprender, muito rica culturalmente.

Valentina: Que é muito importante para experiências internacionais.

---

<sup>1</sup> Nota da pesquisadora.

Nessa terceira questão, as respostas foram quase unânimes em apresentar certa importância do espanhol como a segunda língua mais falada no mundo. No entanto, algumas nuances sobre a semelhança dela com o português foram observadas, demonstrando que ao contrário do que muitos pensam, tal semelhança pode ser prejudicial, na medida em que fazem as pessoas se confundirem, conforme exposto pelas participantes Lana, Maria e Camila.

A diferenciação entre as duas línguas mostra uma perspectiva baseada na relação entre identidade e diferença, quando implicitamente se diz que o espanhol não é como o português, e é na verdade o que Silva e Hall (2000, p. 77) dizem em: “a língua não passa de um sistema de diferenças. Reencontramos, aqui, em contraste com a ideia de diferença como produto, a noção de diferença como a operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade.” Nesse sentido, a diferença nesse caso é apenas operacional.

Já os dois últimos participantes apresentaram visões diferentes no que se refere à facilidade e utilidade da língua. Juan reconhece sua importância como a segunda mais falada e sua facilidade quando a coloca como “boa para aprender”. Mas o que se destaca em sua resposta é a questão cultural, vista por ele como “muito rica culturalmente”, vê-se aqui que o aluno reconhece também o valor cultural da língua e conseqüentemente sua diversidade ou parte dela, já que usa o advérbio de intensidade “muito”.

Além da questão cultural, é possível também verificar a manifestação da visão de língua como capital cultural, a qual Bourdieu (2003) trata como um instrumento utilizado para analisar situações de classe na sociedade. Assim, alguns fatores como gostos, estilos, valores e estruturas psicológicas resultam das condições de vida das diferentes classes sociais, compondo as características que as diferem entre si.

A participante Valentina, por exemplo, parece reconhecer a importância de sua utilidade social quando afirma que é “muito importante para experiências

internacionais”, demonstrando uma atitude de valorização da língua. Temos aqui uma visão da língua como capital cultural e simbólico, uma vez que segundo Bordieu (2003), o poder simbólico só pode ser exercido com a cumplicidade de quem não quer saber quem lhe está sujeito ou mesmo quem o está exercendo. Nesse sentido, o capital cultural pode também ser encarado como uma forma de poder que se destaca a partir de outros meios de distinção, já que tem como referência a posse de recursos econômicos, sendo portanto, legitimado não só pela transmissão de aspectos culturais de geração a geração pela convivência familiar, mas também por meio de títulos, diplomas e credenciais educacionais adquiridos pelo indivíduo nas instituições de ensino, sendo assim, exatamente nesse momento que os indivíduos de diferentes classes se cruzam.

A questão posterior, semiaberta, apresentou-se da seguinte forma:

Questão 4. Quais destes canais foram decisivos na construção de sua identidade cultural espanhola? Você pode responder marcando os itens a seguir: ( ) Conversas com amigos mais experientes; ( ) Conversas com familiares; ( ) Experiências internacionais com nativos; ( ) Mídias sociais (e-mails, redes sociais, blogs, sites, canais de vídeo etc.); ( ) Mídia televisiva (comerciais, documentários, programas, entrevistas e telenovelas); ( ) Contatos transnacionais (conversas virtuais com nativos ou residentes em países hispanos); ( ) Aulas de idiomas no ensino regular público; ( ) Aulas de idiomas no ensino regular privado; ( ) Aulas de idiomas em escolas especializadas; ( ) Música; ( ) Dança; ( ) Arte (pinturas e artes plásticas); ( ) Literatura; ( ) Cinema (filmes e séries); ( ) Jogos e videogames; ( ) Outros: (especifique).

As respostas podem ser representadas pelo seguinte gráfico:

Gráfico 1 – Questão 4: Quais destes canais foram decisivos na construção de sua identidade cultural espanhola?



Fonte: pesquisa de campo.

Nessa pergunta, as repostas mais frequentes coincidiram em grande parte com as respostas anteriores, portanto, o maior número recaiu sobre “aulas de idiomas no ensino regular público”, embora não tenha sido comentado anteriormente como experiência, mostra que os participantes consideram o IFTM como forte canal de construção identitária, talvez porque ofereça, além do ensino regular de línguas, um Centro de Idiomas, com os cursos de inglês e espanhol.

A consideração do ensino formal como forte canal de construção identitária da língua-alvo também mostra que o maior contato com o idioma ocorre via aprendizagem formal, isto é, pela mediação do professor, o que nos remete a pensar no quão importante é o desenvolvimento do letramento crítico, considerando os recentes estudos de livros didáticos que são adotados nas escolas, os quais trazem um discurso neoliberalista e muitas vezes colonialista.

O letramento crítico, conforme abordado por Menezes de Souza (2011), desperta no aprendiz a capacidade de ouvir, analisar, refletir e questionar os conteúdos que lhe são apresentados, propiciando-lhe um olhar crítico sobre as questões que permeiam os fatores sociais, econômicos, políticos e identitários (estereótipos).

O segundo grupo de canais mais influentes na construção de identidade linguística e cultural, segundo os participantes, são: música, mídia televisiva, mídia social e cinema, o que pode indicar uma influência global, já que envolve um alcance mundial, globalizado. Vê-se aqui a importância do conceito de hipermodernidade, na medida em que se manifestam ações próprias do atual contexto tecnológico e midiático, a partir das novas formas de interação social, sobretudo nessa última década com a chegada das mídias sociais (CHARLES, 2009).

Dança e contato com nativos foram os canais mais frequentes na sequência, que estão diretamente relacionados a fatores individuais e psicológicos, já que muitos aprendentes não se identificam com o gênero dança e muitos não tiveram a oportunidade e/ou não se sentem aptos a conversarem com nativos em um contato transnacional, o que pode revelar um aspecto relacionado ao filtro afetivo (baixa autoestima).

O terceiro e último grupo de canais, composto por jogos, aulas no ensino privado e conversas com familiares ou amigos mais experientes, demonstram fatores relacionados à classe social, já que se relacionam a atividades que exigem certo poder aquisitivo, por envolver recursos materiais e o contato com familiares e amigos que tiveram alguma experiência no exterior.

A última questão refere-se à imagem mental que os participantes têm do espanhol:

Questão 5. Quando se pensa na palavra ESPANHOL que(ais) imagem(ns) vem à sua cabeça?

Lana: Imagens de algumas danças e de cantores. Também imagens de pessoas alegres, porque essa é a imagem que o povo espanhol passa.

Maria: Eu associo a palavra Espanhol com as novelas e músicas.

Camila: Músicas, países, novelas e filmes.

Juan Pablo: As culturas dos países que falam o espanhol.

Valentina: As novelas e filmes que eu já vi.

Essas respostas reforçam a música, as novelas, os filmes e as culturas como maiores influências na construção de identidade linguística e cultural da língua espanhola, resultado que pode ajudar o professor de língua estrangeira a problematizá-los em sala de aula, sob a perspectiva do letramento crítico, e também a desenvolver outros canais como aqueles não mencionados pelos participantes, tais como arte, literatura e contatos transnacionais, como forma de contribuir para uma ressignificação identitária da língua espanhola.

## 8 Considerações Finais

O presente estudo buscou identificar fatores que pudessem influenciar os aprendizes na escolha do espanhol como língua estrangeira e os elementos que estão relacionados ao processo de construção de sua identidade com o espanhol.

Os resultados mostram que tais fatores estão diretamente relacionados à música, à mídia televisiva (novelas, séries, filmes) e às relações culturais, como maiores influências no processo de construção da identidade linguística e cultural dos aprendizes em relação à língua espanhola, o que nos permite pensar sobre como ocorre o processo de construção de identidade sobre o referido idioma, a partir do contato com cantores, artistas e relações culturais, em um mundo hipermoderno e globalizado.

O fato de os participantes desta pesquisa perceberem, em sua maioria, o espanhol como capital econômico, simbólico e/ou cultural, traz à tona o questionamento sobre uma possível visão geral da importância do idioma como objeto de ascensão social (seja pelo fator econômico, social ou cultural), mas proveniente desses mesmos canais de interação. O que faz, por exemplo, o aluno pensar que o inglês é mais importante que o espanhol.

Os grandes avanços da tecnologia tornaram possível a disseminação da arte e da cultura de diversos países, além do contato transnacional com os nativos desses países. Essa realidade contribui sobremaneira para uma nova configuração da

identidade linguística do estudante, pois no momento em que ele tem acesso a diferentes canais de interação ele entra em contato com a língua das mais variadas formas possíveis e é nesse contexto que se destaca a importância do letramento crítico, como ferramenta de ressignificação e reflexão sobre as diferentes visões que podem ocorrer nesse meio.

O primeiro aspecto a ser considerado é a importância de se conhecer a identidade que cada aprendiz tem em relação ao idioma que está aprendendo, haja vista sua capacidade de revelar de que forma o aluno percebe o espanhol como língua estrangeira (se através da música, das novelas, das redes sociais, de contatos transnacionais etc.) dando importantes referenciais ao professor na condução de sua atuação como mediador do conhecimento linguístico e cultural da língua.

Além disso, tais atividades podem revelar significativas experiências dos alunos, que podem se converter em importantes contribuições para o desenvolvimento da ressignificação linguística e cultural da língua, sobretudo àqueles aprendizes que não se identificam com a língua por alguma razão que, inclusive, pode ser compreendida pelo professor, de forma que este saiba como proceder para mediar a necessária ressignificação do aprendiz em relação ao idioma, estabelecendo atividades que envolvam o letramento crítico como uma das formas de propiciá-la.

Dessa forma, o entendimento de como o espanhol é percebido por seus aprendizes, pode propiciar aos professores excelentes oportunidades de trabalho de reflexão crítica, permitindo possível ressignificação, a partir do letramento crítico, buscando intervir positivamente na construção de identidade do aprendiz em relação à língua espanhola.

## Referências

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal). 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. Editora Iluminuras Ltda, 2003.

CHARLES, S. **Cartas sobre a hipermodernidade ou o hipermoderno explicado às crianças**. São Paulo: Barcarolla, 2009.

DALLA, J. **Quais idiomas aprender?**. Os 7 idiomas mais importantes. MosaLingua, 2019. Disponível em: <https://www.mosalingua.com/pt/idiomas-mais-importantes>.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 17-66.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trab. linguist. apl.**, v. 51, n. 1, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000100010>.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE. In: CONCEIÇÃO, M. P. (org.). **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011. v. 20, p. 223-258.

MCGREW, A. **The transformation of democracy: globalization and territorial democracy**. Cambridge: Polity Press, 1997.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ASSIS A. V. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000. 161 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 115-145.

SILVA, T. T.; HALL, S. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 8.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 8, p. 7-72.

Artigo recebido em: 25.03.2019

Artigo aprovado em: 01.08.2019



## Práticas de feedback em um curso de formação de professores de língua inglesa a distância

Feedback practices in a distance teacher education program for English teachers

Fernanda Costa RIBAS\*

Cristiane Manzan PERINE\*\*

**RESUMO:** Considerando o crescimento dos cursos de licenciatura na modalidade EaD no contexto brasileiro, este artigo tem por objetivo analisar os processos de *feedback* que acontecem em um curso de formação de professores de língua inglesa na modalidade EaD de uma universidade federal mineira. O *feedback* pode ser definido como comentários em forma de opinião sobre as reações de algo, com o objetivo de prover informações úteis para futuras decisões e melhorias (ENCARTA, 2007). Acredita-se que o *feedback* exerce um papel fundamental na EaD, uma vez que dá ao aluno uma perspectiva de seu desenvolvimento e progresso na aprendizagem da língua; é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da confiança e autonomia dos alunos (GARRIDO, 2005), além de influenciar a motivação e a capacidade de aprendizagem (HURD, 2006). Neste artigo, serão analisadas as práticas de *feedback* de tutores em duas atividades de língua inglesa postadas em fóruns de discussão virtual. Os meios de fornecer *feedback* adotados pelos tutores, bem como as abordagens adotadas

**ABSTRACT:** Considering the growth of the undergraduate courses in distance education in the Brazilian context, this paper aims at analyzing the feedback processes that take place in an online English Teacher Education Program of a federal university in Minas Gerais. Feedback can be defined as comments in the form of opinion about the reactions of something in order to provide useful information for future decisions and improvements (Encarta, 2007). It is believed that feedback plays a key role in distance education, as it gives the student a perspective of development and progress in learning the language; it is an important tool for the development of students' confidence and autonomy (Garrido, 2005) and influences motivation and learning ability of students to learn a language (Hurd, 2006). In this paper, the feedback practices of online tutors will be analyzed in two tasks posted on virtual discussion forums. The means to offer feedback adopted by the tutors, as well as their approaches (comments and error correction) will be presented and discussed. It is expected that expanding

\* Doutora em Estudos Linguísticos. Professora ILEEL/UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9116-2501>. [ribasileel@gmail.com](mailto:ribasileel@gmail.com).

\*\* Doutora em Estudos Linguísticos. Professora do IFTM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6788-6959>. [cristiane\\_manzan@yahoo.com.br](mailto:cristiane_manzan@yahoo.com.br).

(comentários e correções) serão apresentados e discutidos. Espera-se que expandir o entendimento da relação entre *feedback* e aprendizagem encoraje tomadas de decisão mais informadas no que concerne às especificidades que compõem a formação de professores de línguas na EaD, em seus desafios de promover a reflexão e formar profissionais com proficiência em língua inglesa.

the understanding of the relationship between feedback and learning could encourage decision making to be more informed when it comes to the specificities that make up the language teacher education in distance education in regard to its challenges to promote reflection and to prepare students with proficiency in English.

**PALAVRAS-CHAVE:** Feedback. Aprendizagem. Língua inglesa. Formação de professores. EaD.

**KEYWORDS:** Feedback. Learning. English. Teacher education. Distance education.

## 1 Introdução

O que é *feedback*? No dicionário Houaiss (2009), há a acepção de “retroalimentação” ou “efeito retroativo”, para o termo em português, indicando algo relativo a fatos passados, que modifica o que já foi feito, que retroage. *Feedback* é um termo que tem sua origem nas ciências naturais. Na Física, é usado em eletrônica para se referir à realimentação de um sistema, ou seja, à transferência do sinal de saída para a entrada do mesmo sistema ou circuito, resultando num aumento do nível de saída (*feedback* positivo) ou diminuição do nível de saída (*feedback* negativo). Em Psicologia, o *feedback* é o resultado de algum comportamento, que vai influenciar ou modificar desempenhos futuros. É estudado para minimizar conflitos entre os indivíduos. Na área de Administração, o termo é usado quando é dado um parecer sobre uma pessoa ou grupo de pessoas na realização de um trabalho com o intuito de avaliar o seu desempenho. Na Biologia, o *feedback* descreve sistemas autorregulatórios do corpo humano, por exemplo, o suor, a secreção líquida incolor, pode ser visto como *feedback*, ou resposta à perda de calor do corpo humano, sendo este um mecanismo primordial de regulação da temperatura do corpo. Como pode ser apreendido, o *feedback* em diferentes contextos permeia as relações humanas em nossa sociedade.

No processo de ensino e aprendizagem, o termo também é amplamente utilizado. Como expresso na epígrafe que abre este artigo, as pessoas precisam de *feedback*. O *feedback* tem um papel essencial no processo de aprendizagem. Não é apenas vital, mas o modo como ele é dado e recebido impacta o processo de aprendizagem (SCHAİK *et al.*, 2008), sendo importante tanto para professores quanto para alunos. Segundo Moscovici (2011), “*feedback* é um processo de ajuda para mudanças de comportamento; é a comunicação a uma pessoa, ou grupo, no sentido de fornecer-lhe informações sobre sua atuação”. Ademais, para ser considerado efetivo, o *feedback* deve ser personalizado, específico e fornecido dentro do tempo estipulado (HYLAND, 2013). Isso significa que se o *feedback* é oferecido muito tempo após determinada circunstância pode não ser tão eficaz, visto que a pessoa pode já não se lembrar bem dos fatos, de como agiu ou de como se sentiu em relação a eles.

Na educação a distância (EaD), o *feedback* é de suma importância para o fortalecimento das interações entre professor, tutores e alunos. Com a EaD, surgem novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem. Ao nos referimos a esses novos paradigmas educacionais que acompanham a EaD, cabe aos linguistas aplicados e a todos aqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, explorar as práticas de *feedback* e os desafios que emergem na tarefa de auxiliar os alunos no desenvolvimento na língua-alvo, e no caso específico de um curso de licenciatura, o desafio de formar professores de línguas à distância.

Este artigo é fruto de indagações que surgiram mediante nossa atuação, em diferentes papéis, em um curso de formação de professores, ofertado na modalidade EaD – como professora, coordenadora de tutoria e tutora – no qual tivemos a oportunidade de vivenciar os processos de *feedback* relacionados às produções em

língua inglesa dos professores em formação no ambiente digital. Embora a literatura em Linguística Aplicada sobre *feedback* seja extensa, vislumbramos que o *feedback* na aprendizagem de língua estrangeira, tratando-se dos ambientes virtuais ainda pode ser explorado devido às especificidades desse contexto, que difere dos contextos de outros cursos de graduação a distância. Por isso, nos propomos a investigar as práticas de *feedback* no referido curso, no intuito de compreender como estas poderiam impactar a produção em língua inglesa dos futuros professores. Neste artigo, analisamos duas atividades de fórum de discussão, o qual consideramos ser a sala de aula por excelência na EaD, e a interação entre alunos e tutores nesse ambiente. Identificamos as abordagens de *feedback* mais empregadas pelos tutores nesses fóruns, comparando duas disciplinas do curso, e cogitamos explicações e desdobramentos dessas técnicas para a formação do aluno em língua estrangeira. Com base no mapeamento das práticas de *feedback* dos tutores, tecemos considerações acerca de aspectos que devem estar envolvidos na formação de professores/tutores para atuar no contexto de ensino de línguas na EaD, com especial atenção à importância da mediação pedagógica para a construção de conhecimentos na/sobre a língua estrangeira dos futuros professores.

Para cumprir com esse objetivo, o artigo será organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentamos os pressupostos teóricos que embasaram nossa análise sobre *feedback*; em seguida, descrevemos a metodologia que empregamos para analisar os dados dos fóruns de discussão e fornecemos alguns detalhes do contexto de nossa investigação; na sequência, analisamos e discutimos os dados relativos às práticas de *feedback* dos tutores nos fóruns de discussão para, então, discutir aspectos relativos à formação docente para atuar na EaD no que diz respeito ao contexto de ensino de línguas. Por fim, concluímos o artigo com considerações acerca dos resultados de nossa investigação e futuros encaminhamentos.

## 2 O *feedback* no ensino e aprendizagem de línguas à distância

Para Juwah *et al.* (2004), o *feedback*<sup>1</sup> é de grande valia tanto para professores quanto para alunos. Se, por um lado, pode gerar informações que podem ser usadas pelos alunos para melhorar sua aprendizagem e suas conquistas, por outro, pode ajudar os professores a modificar suas práticas de ensino em resposta às necessidades dos alunos. Para os autores, prover *feedback* é inegavelmente uma forma de avaliar os alunos e, quando atende a esses dois propósitos acima citados, torna-se uma forma de avaliação formativa, visto que focaliza mais o processo de aprendizagem do que simplesmente os resultados obtidos.

Para que o *feedback* de fato surta efeitos na aprendizagem, é crucial considerar o uso que o aluno faz do *feedback* emitido pelo professor, ou seja, como o interpreta e quais as ações que toma a partir desse *feedback*. Isso porque, como ressalta Encarta (2007), o *feedback* está relacionado à tomada de decisões. Trata-se de comentários em forma de opinião sobre as reações a algo, com o objetivo de prover informações úteis para futuras decisões e melhorias. Entretanto, por vezes, o *feedback* traz informações difíceis de serem interpretadas pelos alunos, por exemplo, quando estas são muito vagas ou quando o objetivo de uma tarefa não foi completamente assimilado pelo aluno.

Ao discorrer sobre a distância entre o *feedback* e o que o aluno faz a partir dele, Black e William (1998) descrevem que os fatores que influenciam a recepção de uma mensagem de *feedback* e a decisão pessoal sobre como responder a ela incluem crenças sobre o objetivo da aprendizagem como um todo, sobre a própria capacidade de responder a essas atividades, sobre os riscos envolvidos em responder de vários modos e sobre como a aprendizagem deveria ocorrer. Desse modo, defendemos que

---

<sup>1</sup> Para as considerações que fazemos nesta seção, nos valem de definições de *feedback* referentes tanto ao contexto presencial quanto ao contexto de aprendizagem mediada por computador e ao contexto à distância.

qualquer modelo de *feedback* deve levar em consideração o modo como os alunos interpretam e usam a informação do *feedback*.

Shute (2008) classifica o *feedback* em formativo ou corretivo, distinção essa que consideramos relevante no contexto EaD no sentido de analisar os efeitos dessas práticas no comportamento dos alunos. O *feedback* formativo é a informação comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar, objetivando uma melhoria no aprendizado. Pode, portanto, modificar significativamente os resultados a serem alcançados pelo aprendiz, dependendo da forma como é fornecido. Para que possa produzir resultados significativos, deve-se pensar em fatores como tempo, quantidade de informação e, sobretudo, linguagem utilizada (SHUTE, 2008). Já o *feedback* corretivo é definido como qualquer reação do professor, que transforma, sinaliza desaprovação ou pede uma melhora na produção do aprendiz (CHAUDRON, 1977). Acreditamos que ambos os tipos de *feedback* sejam válidos e igualmente importantes na aprendizagem de uma língua. O que define qual tipo de *feedback* deve ser empregado será a situação de aprendizagem e os personagens envolvidos nela.

Juwah *et al.* (2004) elencam sete princípios para uma boa prática de *feedback*, os quais eles acreditam serem úteis para educadores que objetivem melhorar sua prática no sentido de prover aos alunos *feedback* efetivo: a) facilita o desenvolvimento de autoavaliação (reflexão) na aprendizagem, para desenvolver estratégias de modo a encorajar os alunos a assumir um papel mais ativo na aprendizagem; b) encoraja o diálogo com professores e colegas em torno da aprendizagem, o qual provê informações adicionais que ajudam a desafiar os alunos a reavaliar seu conhecimento e crenças; c) ajuda a clarificar o que é um bom desempenho – objetivos, critérios e resultados esperados, ou seja, ajuda os alunos a assumirem o objetivo da tarefa como seu); d) provê oportunidades para preencher a lacuna entre o desempenho atual e o desejado, o que pode transformar o *feedback* recebido em ação; e) disponibiliza

informações de alta qualidade para os alunos sobre sua aprendizagem, desde que sejam relevantes às necessidades dos alunos; f) encoraja crenças motivacionais positivas e autoestima, isto é, afeta como os alunos se veem e, conseqüentemente, o que e como aprendem; e g) provê informação aos professores que podem ser usadas para modelar o ensino – eles podem avaliar sua contribuição para o progresso dos alunos. Esses sete princípios evidenciam o quanto se torna crucial pensar em como professores e/ou tutores elaborarão seus comentários de forma que estes incentivem (e não desestimulem) os alunos a se autoavaliarem, se autocorrigirem e reescreverem suas produções (quando for o caso), fazendo com que tomem um posicionamento ativo em relação ao seu processo de aprendizagem.

Em contexto de instrução assistida por computador, *feedback* é definido por Abreu-e-Lima e Alves (2011) como a informação apresentada ao aprendiz logo após qualquer insumo com o propósito de modelar suas percepções. Nessa definição, vemos novamente que o *feedback* permite colocar o aprendiz como altamente responsável por sua aprendizagem. Para Paiva (2003, p. 4), o *feedback* é “tradicionalmente identificado como resposta do professor (tutor, computador) a um aprendiz, motivada por alguma ação relacionada à aprendizagem desse aprendiz”, ou ainda, uma “reação à presença ou ausência de alguma ação”. A autora define o *feedback* no contexto da interação on-line como “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la”. Destaca-se em sua definição, não só o aspecto de aprendizagem, mas também a interação, pois no contexto virtual, a interação entre os envolvidos na situação de instrução é também objeto de avaliação. Ademais, não existe na definição da autora menção a termos como aprendiz, aluno, professor, tutor ou mesmo computador, de modo que, em sua visão, o *feedback* pode também ser fornecido por

um colega ou mesmo por alguém não inserido no ambiente de aprendizagem propriamente dito.

Especificamente referente ao contexto EaD, a função de dar *feedback* é, geralmente atribuída a um tutor que, portanto, é responsável por um dos processos centrais na aprendizagem dos alunos e nas conquistas acadêmicas (NORTHCOTT *et al.*, 2015). É ele responsável por avaliar o aprendiz, considerando os pontos positivos e os pontos a melhorar na atividade proposta, tendo em vista aperfeiçoá-la e, ao mesmo tempo, aproximar o aluno do professor e dos demais alunos e, conseqüentemente, do curso, fazendo com que se sintam verdadeiramente numa sala de aula, mesmo estando geograficamente separados. No ambiente virtual, os alunos podem se sentir isolados ou excluídos, não percebendo a presença do professor ou tutor. Isso porque a sala de aula on-line não conta com os mesmos sinais não verbais como na comunicação face a face (SCHWARTZ; WHITE, 2000).

Portanto, Hurd (2006) destaca que em cursos à distância, além de informar sobre o processo de aprendizagem, o *feedback* pode influenciar a motivação e a capacidade de aprendizagem dos estudantes. Para a autora, o *feedback* pode ser usado para sustentar a motivação dos alunos, e como tal, pode exercer papel significativo em iniciativas para melhorar o suporte dado aos alunos e conter os índices de evasão, que são grandes, principalmente nos primeiros meses de qualquer curso.

Ao mesmo tempo em que exerce um papel fundamental na EaD, o *feedback* traz também vários desafios. Dentre eles, Garrido (2005) destaca: a) pensar em como não ser intrusivo e não inibir os alunos; b) considerar que alunos têm suas próprias visões sobre o *feedback* que eles precisam e como este deve ser oferecido pelo tutor; c) analisar que o *feedback* pode ser mal interpretado, havendo perigo de discrepância entre o que o aluno quer e precisa e o que o tutor provê.

Referente à área de ensino e ao aprendizagem de línguas, o *feedback* dará ao aluno uma perspectiva de seu desenvolvimento e progresso na aprendizagem da

língua e o auxiliará no desenvolvimento da confiança e autonomia (MAIA; MATTAR, 2008). É reconhecido ainda que o *feedback* pode promover o desenvolvimento do aluno na LE, para que construa conhecimento e para que reflita sobre sua experiência de formação no curso (GARRIDO, 2005).

Com base em nossas leituras, principalmente de Garrido (2005), Ros i Solé e Truman (2005), propomos a seguinte esquematização dos fatores envolvidos no processo de *feedback* quando se pensa a aprendizagem de línguas em ambientes virtuais:

Figura 1 – Resumo esquemático do termo *feedback*.



Fonte: elaborada pelas autoras.

Como pode ser observado na figura 1, o *feedback* depende, primeiramente, dos estilos de tutoria adotados, que podem ser de três tipos: cognitivo, quando se concentra na construção de conhecimento sobre a língua, com foco na acuidade (*accuracy-focused*); facilitador, quando o tutor guia os alunos na realização de tarefas e medeia as interações, atuando como participante do processo de aprendizagem dos alunos; social, quando encoraja trocas sociais entre os alunos, tendo como foco,

portanto, a fluência e não tanto a acuidade na língua-alvo (*fluency-focused*). Esses estilos não precisam ser vistos como excludentes, mas complementares. Os tutores podem, assim, alternar seus estilos de atuação entre cognitivo, facilitador e social em um curso em decorrência do tipo de tarefa proposta aos alunos.

Em ambientes virtuais de aprendizagem, o *feedback* pode adquirir novos formatos e estratégias. Ele pode ocorrer por meio de um portfólio, no qual o aluno faz uma coletânea das atividades realizadas durante um curso e registra suas impressões sobre elas. Pode ocorrer ainda por avaliação em pares (*peer-assessment*), em que um aluno avalia e auxilia o outro, ou por autoavaliação (*self-assessment*), que encoraja a autonomia do aluno em refletir e avaliar seu próprio desempenho.

O *feedback* pode ser realizado por meio de comentários, os quais trazem sugestões mais gerais ao aprendiz, ou seja, uma visão global de seu desempenho nas tarefas. Estes são geralmente discursivos e individualizados, apresentam linguagem informal e acentuam aspectos específicos nas tarefas que exigem revisão. Eles têm foco no aluno, auxiliando-os a construir significado, o que tende a facilitar o processo de aprendizagem da língua-alvo.

Quando tem foco específico em erros linguísticos, o *feedback* é do tipo corretivo, sendo geralmente mais padronizado, com uso de códigos de correção. Dessa forma, reforçam-se estratégias usadas pelos alunos para gerenciar sua aprendizagem, levando-os a revisar suas produções e lidar com erros. A correção pode ser de três tipos: *feedback*, que consiste em informar os aprendizes sobre a existência de erros e deixá-los descobri-los e repará-los de forma independente; correção (*correction*), que provê um tratamento ou informação que leva o aluno à revisão e à correção de seu erro; e remediação (*remediation*), que provê aos alunos informações que permitam que eles revisem ou rejeitem uma regra incorreta que eles adotaram, induzindo-os a revisar sua representação mental da regra e evitar a recorrência desse tipo de erro.

A figura 1 dá uma ideia da complexidade envolvida no processo de *feedback* na EAD em relação ao ensino e à aprendizagem de uma LE. Ao fornecer *feedback*, o tutor ou professor precisa se atentar ao estilo e às estratégias que irá adotar, procurando mesclar comentários e diferentes formas de correção de erros e pensando na linguagem que irá empregar de forma que o *feedback* possa ser bem aproveitado pelo aluno.

### 3 Metodologia

Os dados que serão apresentados neste artigo foram coletados no curso de Licenciatura em Letras/Inglês e Literaturas de Língua Inglesa à distância<sup>2</sup>, ofertado por uma universidade federal no estado de Minas Gerais. Hospedado na plataforma virtual Moodle<sup>3</sup>, o curso foi parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)<sup>4</sup>, voltado para professores em exercício na rede pública da educação básica que não tivessem formação superior na disciplina em que atuavam em sala de aula. Com tal programa, o governo objetivou oferecer a esses profissionais a oportunidade de obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na referida universidade, a primeira turma foi implantada em 2011 e concluída em 2015. O curso atendia quatro polos, nas cidades de Uberlândia, Uberaba, Araxá e Patos de Minas. A equipe do Parfor contava com professores conteudistas (que elaboravam os materiais), professores formadores (que ministravam as disciplinas), tutores presenciais e tutores à distância, um coordenador geral e um coordenador de tutoria.

Os dados apresentados correspondem a duas disciplinas distintas: “Língua inglesa: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral”, oferecida no terceiro período e “Língua inglesa: práticas discursivas da academia”, oferecida no quinto

---

<sup>2</sup> Para maiores informações sobre o curso: <http://www.cEaD.ufu.br/content/graduacao-em-letras-ingles>.

<sup>3</sup> Para maiores informações: [https://moodle.org/?lang=pt\\_br](https://moodle.org/?lang=pt_br).

<sup>4</sup> Para maiores informações: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

período. À época da disciplina do 3º período, o curso contava com oito tutores, sendo dois atuantes em cada um dos quatro polos. Por sua vez, quando a disciplina do 5º período foi ministrada, o curso contava com apenas quatro tutores. O quadro de tutores foi reduzido, devido à evasão dos alunos no curso.

Escolhemos analisar disciplinas de Língua Inglesa do curso, com foco em diferentes habilidades, tais como compreensão oral e habilidade de escrita. Visto que o curso é dividido em oito períodos, escolhemos, ainda, como critério para a análise, disciplinas ofertadas em diferentes momentos do curso.

Foram analisadas duas atividades de fórum de discussão, uma de cada uma das disciplinas citadas. Na disciplina “Língua inglesa: habilidades integradas com ênfase na compreensão oral”, a atividade analisada foi um fórum de discussão intitulado “*That’s me*”, em que os alunos deveriam se apresentar e citar informações pessoais, tais como nome, profissão e cidade, dentre outras, em inglês. Em seguida, deveriam comentar os textos dos colegas.

Na disciplina “Língua inglesa: práticas discursivas da academia”, foi analisada a atividade do fórum intitulado “*Understanding the Genre Essay*”, em que os alunos deveriam escolher um dos três tópicos apresentados (*a) What makes language learning so difficult?; b) Will modern technology, such as the internet ever replace the book or the written word as the main source of information?; c) Education is the single most important factor in the development of a country. Do you agree?*), escrever um parágrafo e postá-lo. Além disso, deveriam comentar o texto de um colega.

Após a leitura dos fóruns de discussão, organizamos as postagens de alunos e tutores em tabelas, de modo a elencar as atividades produzidas pelos alunos e o *feedback* dado pelos tutores às postagens. A partir dessa tabela e com base no referencial teórico exposto na seção 2 (GARRIDO, 2005; ROS I SOLÉ; TRUMAN, 2005), criamos uma categorização, atribuindo a cada uma dessas postagens, o tipo e o meio de *feedback* utilizado pelo tutor, suas respectivas subcategorias e o número de ocorrência, ou seja,

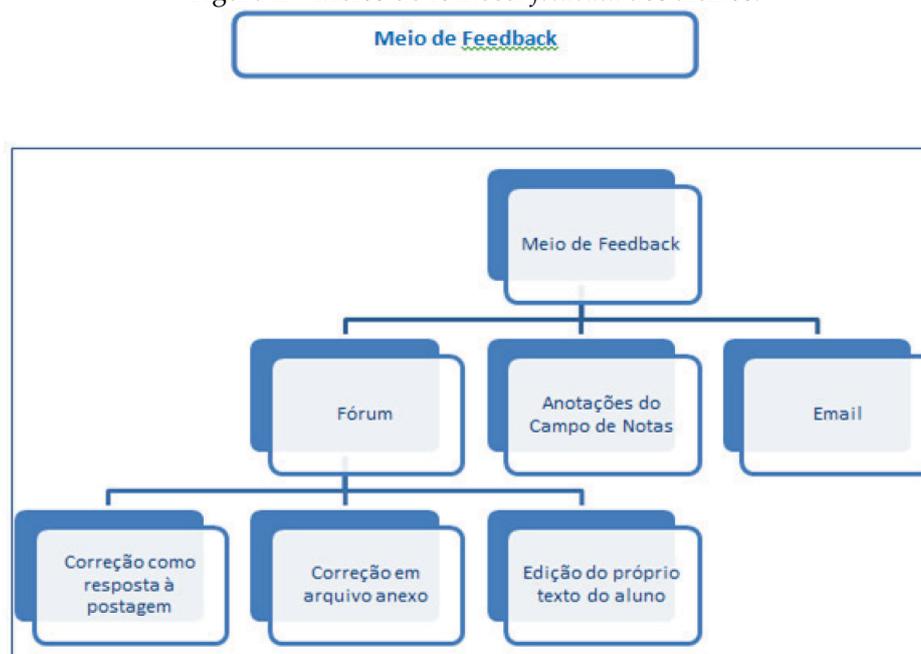
quantas vezes determinado tipo de *feedback* pôde ser encontrado nos dados, como detalharemos na seção a seguir.

#### 4 Análise e discussão dos dados

Nesta seção, apresentamos um mapeamento das práticas de *feedback* observadas no Curso de Letras/EaD, tomando como referência duas disciplinas de língua inglesa oferecidas no terceiro e quinto períodos do curso, respectivamente.

Na figura a seguir, a partir de nossa interpretação dos dados, esquematizamos os meios em que ocorreu o *feedback* nas atividades do Curso de Letras/Inglês EaD:

Figura 2 – Meios de fornecer *feedback* aos alunos.



Fonte: elaborada pelas autoras.

O meio mais utilizado pelos tutores para fornecer *feedback* foi o próprio **fórum de discussão** no qual as atividades eram realizadas. Com base na análise dos dados das duas disciplinas<sup>5</sup>, concluímos que o *feedback* via fórum ocorreu de três modos

<sup>5</sup> Todas as práticas de *feedback* analisadas ocorreram na modalidade escrita.

distintos: a) **correção em resposta à postagem do aluno**, em que o tutor responde à postagem do aluno no próprio fórum, de modo que todos conseguem visualizar os comentários e correções; b) **correção em arquivo anexo**, na qual o tutor utiliza a resposta ao fórum para anexar um arquivo (no formato *Word*), com o texto de postagem do aluno corrigido e seu *feedback*; c) **edição do próprio texto do aluno**, nesse caso, o tutor utiliza da função “editar texto”, a qual lhe é acessível por ser um usuário cadastrado como tutor, e faz modificações diretamente no texto que o aluno postou.

O segundo meio de *feedback* mais utilizado pelos tutores se deu por **anotações no campo de notas**, que é um espaço reservado no AVA para comentários na planilha de notas. Embora houvesse indicações de *feedback* via **e-mail**, porque os tutores, em alguns momentos, expressaram nos fóruns que enviariam *feedback* aos alunos por e-mail, não tivemos acesso a esses dados por serem mensagens privadas. Por essa razão, esses dados não foram analisados. Diferentemente do *feedback* que ocorre no fórum, nas anotações no campo de notas e via e-mail, o *feedback* é privativo, ou seja, somente o aluno pode visualizá-lo. Os gráficos a seguir são uma representação visual dos meios de *feedback* identificados, respectivamente, nos fóruns das duas disciplinas:

Gráfico 1 – Meio de *feedback* na disciplina de compreensão oral.

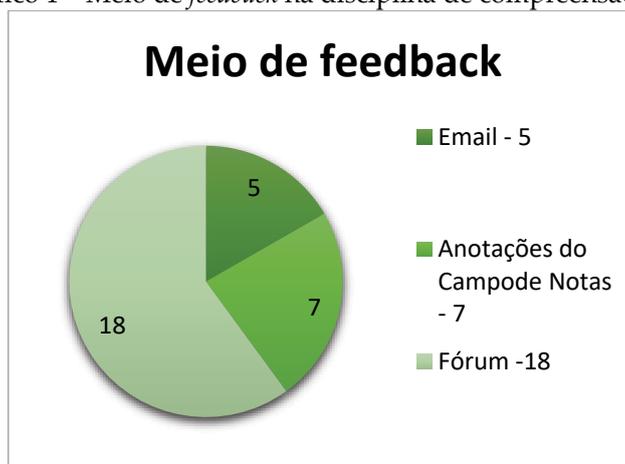
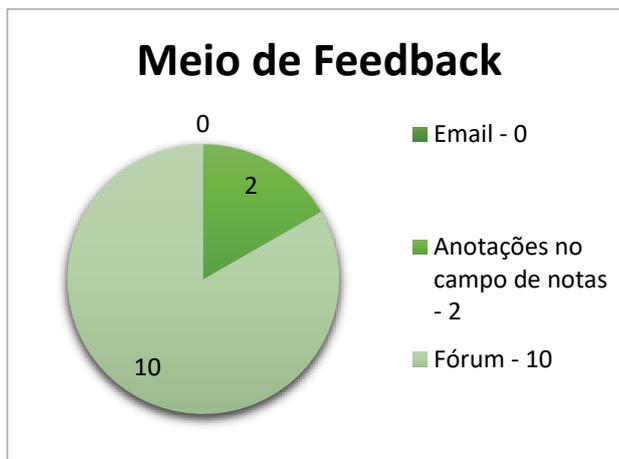


Gráfico 2 – Meio de *feedback* na disciplina de práticas discursivas.

Os tutores tinham liberdade para decidir sobre dar o *feedback* em língua materna (LM) ou língua estrangeira (LE). Visto que são discutidas neste artigo disciplinas cujo foco é o desenvolvimento de proficiência em língua inglesa, cremos que o *feedback* em LE pode contribuir mais significativamente para a aprendizagem por fornecer aos alunos mais insumo na língua-alvo. Contudo, em determinadas atividades, para facilitar o entendimento dos estudantes em relação a certos aspectos da tarefa, acreditamos que pode ser melhor fornecer o *feedback* em LM.

A partir de nossas leituras teóricas, tais como as citadas no arcabouço teórico deste artigo, e de nossa análise dos dados, classificamos o *feedback* nos fóruns de discussão em dois tipos: comentário ou correção. O **comentário**, feito de maneira individual ou geral (para todos os alunos) se deu nos momentos em que o tutor teceu observações no intuito de explicar um determinado tópico (por exemplo, gramatical), encorajar os alunos, prover algum tipo de informação ou atuar como interlocutor, fazendo perguntas e apontamentos de forma a estimular o diálogo no fórum e levar o aluno a fazer maior uso da LE. Distinguimos quatro tipos de comentários feitos pelos tutores nos fóruns:

a) **Explicativo** – se deu quando o tutor fez alguma explicação, justificativa ou de esclarecimento sobre determinado aspecto da postagem do aluno. As explicações dos tutores, por sua vez, podem ser subdivididas em três tipos: **normativa** – quando o tutor explana alguma regra esperada na execução da atividade, tal como postar a atividade dentro do prazo estabelecido ou atingir o número mínimo de palavras estipulado para a postagem; **sociocultural** – quando diz respeito a aspectos sociais e culturais pertinentes às expressões da língua inglesa; e **linguístico** – quando está diretamente relacionado a questões de cunho linguístico, tais como gramática.

b) **Encorajador** – comentário tecido com o intuito de encorajar, estimular, incentivar, motivar o aluno em relação à atividade. Aparece, frequentemente, na forma de um elogio, frases prontas, ou um incentivo a tentar de novo ou a melhorar a produção apresentada.

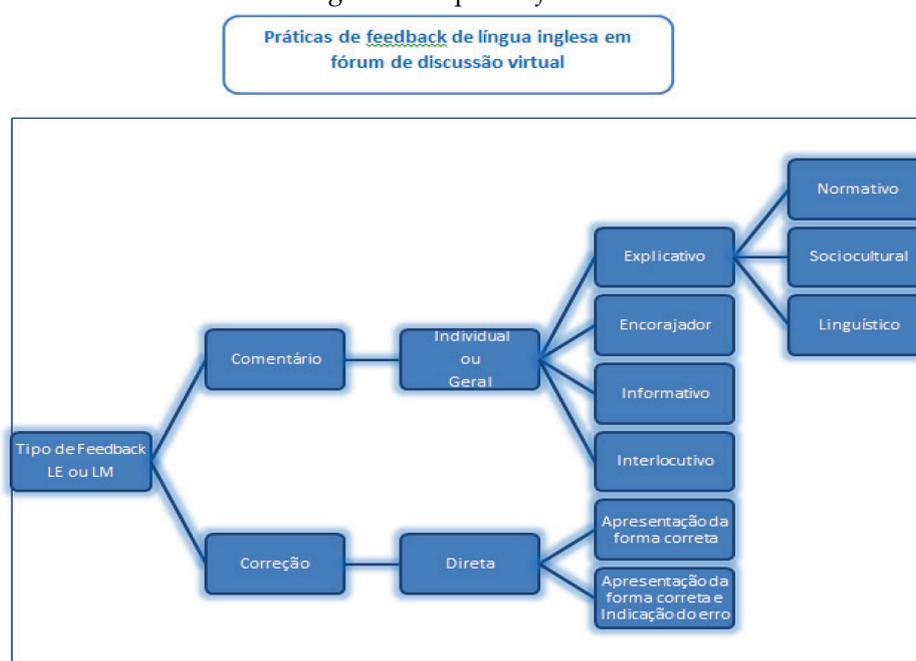
c) **Informativo** – comentário com informações de conteúdo mais geral de modo a comunicar, ensinar, aconselhar ou orientar o aluno na busca de informações extras em outras fontes.

d) **Interlocutivo** – tipo de comentário que visou manter a comunicação e estabelecer o diálogo no fórum, a fim de que a discussão não fosse interrompida, mas tivesse continuidade. Foi comumente encontrado na forma de perguntas do tutor dirigidas ao aluno, para que ele respondesse com uma nova postagem, dando continuidade a um assunto.

O outro tipo de *feedback* observado nos fóruns foi a correção. Conceituamos **correção** como um *feedback* com foco corretivo direto, que ocorreu quando o tutor, ao identificar um erro na produção dos alunos, adotou um dos dois procedimentos a seguir: a) **apresentação da forma correta**: o tutor mostrou ao aluno, por exemplo, a forma correta de uma palavra, comumente, na sequência do trecho em que a palavra foi escrita de forma incorreta. Assim, cabia ao aluno observar e descobrir por que o trecho estava errado ou o que estava errado; b) **indicação do erro e apresentação da**

**forma correta:** o tutor indicou ao aluno um trecho ou palavra que continha erro, fez marcações, como sublinhar o trecho ou marcá-lo com fonte de outra cor vermelha, por exemplo, ou caixa alta e, em seguida, apresentou a forma correta. Desse modo, o aluno pôde visualizar mais claramente como se expressou e como era esperado que se expressasse. Essas duas práticas de *feedback*, comentário e correção, são esquematizadas na figura que se segue:

Figura 3 – Tipos de *feedback*.



Fonte: elaborada pelas autoras.

A seguir, apresentamos algumas postagens dos fóruns feitas pelos alunos e o respectivo *feedback* fornecido pelo tutor de forma a exemplificar os tipos de *feedback* identificados em nossa análise. Observe-se esta postagem de uma aluna na disciplina de compreensão oral:

## Excerto 1

*Hi, my name is F. I'm 49 years old. I'm from Araxá. I lived 15 years in Belo Horizonte, where I studied Industrial Design in college.  
I'm married, and I have a daughter, 6 years old called Fernanda. My wife is a teacher of early childhood education. She's 43 years old and she works at Municipal education board. We are both public officials.  
Currently I work as an employee of the administrative section of a prison of Araxá, a state agency.  
I like rEaDing, watching movies and TV documentaries, traveling, listening to good music and share experiences with interesting people.*

Ao responder à postagem do aluno, em seu *feedback*, a tutora tece um comentário individual do tipo explicativo normativo – esclarece que o aluno escreveu 100 palavras, atingindo o número de palavras exigido na atividade. Na sequência, faz um comentário encorajador, ao afirmar que este é um bom número, o que é seguido por um comentário do tipo interlocutivo, ao apresentar algumas perguntas ao aluno, como o tipo de filme e de música que ele gosta, aproveitando o comentário do aluno de que gostava de assistir filmes e ouvir música, incentivando-o, assim, a ampliar sua produção na LE:

## Excerto 2

*Hello F,  
  
You wrote 100 words! That was really nice number!!  
Let me ask you some questions...  
What kind of movies do you like to watch?  
And, what type of music do you like?  
Xoxo, Tutora*

Como vimos no referencial teórico deste artigo, o *feedback* do tutor só se torna eficaz com o uso que o aluno faz dele. E nesse exemplo percebemos que o aluno faz um bom uso do *feedback* dado pelo tutor, uma vez que, em uma nova postagem, ele agradece o elogio da tutora, responde as suas perguntas, retorna as mesmas perguntas

para a tutora e pede que ela explique o significado de um termo que ela havia usado ao fim de sua postagem:

Excerto 3

*Hello J,*

*Thanks for your words.*

*About your questions: I like to watch movies such Sci-Fi, documentaries in general, with subjects like History, Biology, Wildlife, Biography, etc. But the kind of movies I like most is about War, specially the Second World War. I love watching films of historical facts of war itself, and its consequences for us nowadays.*

*And about music, I like different genres as...since Classical music, until Pop Rock (but only until the 80's). I have some preferences in terms of singers and groups such as: Supertramp, Alan Parsons, Pink Floyd, Duran Duran, Simple Minds, Simply Red and others.*

*I hope I'd answered your questions. And about you? what kind of movies and musics do you like? And please tell me what means...Xoxo...rs*

*P.S.: Please correct me with my English, because I'm still very unsure. Thanks a lot.*

Nesse trecho, é perceptível o anseio do aluno em ser corrigido. Conforme Garrido (2005) destaca, um dos desafios ao se fornecer *feedback* é considerar que alunos têm suas próprias visões sobre o *feedback* que eles precisam e como este deve ser oferecido pelo tutor. Pode haver, assim, discrepância entre o que o aluno quer e precisa e o que o tutor provê em termos de *feedback*. O excerto 3 ilustra esse problema: o aluno parece valorizar o *feedback* do tutor apenas quando este se dá na forma de correção a sua postagem. Em sua resposta, a tutora afirma que vai enviar o *feedback* em uma mensagem privada e faz um comentário do tipo explicativo sociocultural, ao explanar o que significa “xoxo”. A tutora apresenta também a fonte de onde obteve informações para lhe responder. Essa é uma forma de incentivar os alunos a sempre informarem as referências bibliográficas em suas postagens de forma a evitar plágio:

## Excerto 4

Hello F,  
 I'll send the feedback in a private message as soon as possible (ASAP).  
 XOXO means "Hugs & Kisses"  
 O=Hug  
 X=Kiss  
 If you look at each letter like it was representing two people from a bird's eye view, the "O" represents the arms of those persons hugging each other while the "X" is evocative of two people kissing each other.  
 Reference: <http://www.urbandictionary.com/define.php?term=xoxo>  
 Xoxo,  
 J

A discussão entre a tutora e o aluno continua em língua inglesa: o aluno questiona a tutora se a expressão "xoxo" é um neologismo criado a partir das novas tecnologias e se há um nome específico para essas expressões em inglês. Interessante observar que o aluno encerra sua postagem com a expressão que acabou de aprender, o que denota a importância da maneira como o *feedback* é dado pelo tutor no sentido de estimular mais e mais o uso da LE pelos aprendizes:

## Excerto 5

Hi J,  
 Ok, I'll wait for your feedback.  
 Thanks for your explanations about the expression "Xoxo".  
 But I have now a new question.  
 It looks like that this expression is a neologism, created from the use of internet and the new technologies, I'm I wrong?  
 I'd wanna know more about these types of "informal terms", I know that this isn't the correct name of them, I mean, I'm sure that those expressions have a name in english, can you help me with this matter?  
 I hope I have made myself clear for you.  
 Thank you again.  
 And...  
 Xoxo,  
 F

Encerrada a discussão no fórum, a tutora lança a nota do aluno e, no campo de notas, fornece *feedback* do tipo comentário normativo, ao retificar que o aluno escreveu o número de palavras estipulado e seguindo o prazo para realização da tarefa. Posteriormente, a tutora afirma que não há erros na escrita do aluno e faz um comentário encorajador, ao parabenizar o aluno por seu empenho, oferecendo seu apoio para auxiliar o aprendiz sempre que preciso. Ao contrário do *feedback* nos fóruns, em que a tutora sempre se expressou em LE, no campo de notas, ela prefere o uso da LM:

Excerto 6

*Olá F, Você escreveu 100 palavras. Está dentro do número estipulado, além disso dentro do prazo estipulado da atividade. Não há erros no que tange a questão gramatical. Parabéns. Continue assim. Sempre avante! Conte comigo para o que precisar.*

Outro exemplo de postagem em relação à disciplina de compreensão oral pode ser observado a seguir:

Excerto 7

*Hi, my name is R. I'm 19 years old and I'm from Araxá, Minas Gerais. I work as a beautician e epilator in Centro Estético Nayara Meyra. I'm married, my husband's name's Samuel. He's 29, I don't have kids, but a have a little black dog. My parents lives in Araxá and a have two sisters, my family and Samuel's family are big. I like to sing, travel, study, cook, play music, surfing the net and go to church. It's only!*

Em sua anotação no campo de notas, a tutora faz uso de diferentes tipos de *feedback*. Primeiramente, escreve um comentário individual do tipo encorajador – afirma que a aluna fez um bom trabalho e a parabeniza pela dedicação e seriedade. Na sequência, faz um comentário explicativo normativo – informa que a aluna atingiu o número mínimo de palavras e seguiu o prazo de postagem. Essas anotações são escritas em LM. A partir de então, a tutora faz um *feedback* do tipo correção com apresentação da forma correta. Assim, ela corrige o texto da aluna utilizando a técnica

de escrever a palavra correta entre parênteses na frente do termo que apresenta uma inadequação. Percebe-se que ela não aponta o que especificamente está errado na produção da aluna e não faz comentários explicando porque está errado ou porque deveria ser escrito de outra forma; apenas apresenta a forma correta. Como apontam Juwah *et al.* (2004), um bom *feedback* provê oportunidades para preencher a lacuna entre o desempenho atual e o desejado, o que pode transformar o *feedback* recebido em ação. Apenas fornecer a forma correta ao aluno pode dificultar o preenchimento dessa lacuna:

Excerto 8

*Oi, R! Bom trabalho! Seu texto tem um número adequado de palavras e você procurou obedecer o prazo de entrega. Parabéns pela dedicação e seriedade! Segue a correção do seu texto: Hi, my name is Ruth. I'm 19 years old and I'm from Araxá, Minas Gerais. I work as a beautician e (and) depilator in (at) Centro Estético Nayara Meyra. I'm married, my husband's name's Samuel. He's 29, I don't have kids, but a (I) have a little black dog. My parents lives(ive) in Araxá and a(I) have two sisters. My family and Samuel's family are big. I like to sing(singing), travel (traveling), study(studying), cook(cooking), play (playing) music, surfing the net and go (going) to church. It's only(That's all)! 94 palavras*

O terceiro exemplo analisado corresponde à disciplina de práticas discursivas. Seguindo a proposta da atividade, a aluna escolhe um dos tópicos sugeridos, nesse caso, descrevendo “se a tecnologia moderna, tal como a internet poderá substituir o livro ou a palavra escrita como principal meio de informação”, e posta seu parágrafo:

Excerto 9

*Will modern technology, such as the internet ever replace the book or the written word as the main source of information?*

*Everything indicates that the new technologies of communication and information not only came to stay, but to transform these processes used by mankind. Nevertheless, however great advances were found in these areas, the idea that the printed text will one day end, still seems far away. Perhaps this is due to the fact that the internet and the virtual information do not allow something which only the physical object provides, the contact with a real object that is pleasing to the human senses. Reflecting further on the subject, it seems more likely that both*

*of them fit and complement each other, creating new possibilities and resources, not necessarily one alternative having to remove each other. The fact is that both have qualities that can and should be combined in order to contribute to the development of our society and the education.*

Ao postar sua resposta no fórum de discussão, a tutora faz um comentário explicativo do tipo linguístico – explica o uso de alguns pronomes, conjunções e verbos que foram empregados de modo inadequado pela aluna. Posteriormente, emite um comentário encorajador, ao afirmar que gostou do conteúdo produzido pela aluna. A tutora finaliza sua postagem com um comentário informativo, sugerindo uma nova leitura à aluna:

Excerto 10

*Oi J,*

*Na primeira frase você usa um THESE, pronome que usamos para retomar um antecedente já dito antes, mas não há algo para apoiar esta pronominalização, então ficou faltando coesão. Cuidado para não ancorar a primeira frase do parágrafo em itens lexicais do título! Nevertheless e however são sinônimos, escolha apenas um para manter. Em vez de remove, que tal EXCLUDE?*

*Gostei do conteúdo, concordo plenamente! Leia a Galáxia de Gutenberg, acho que você vai gostar!*

A aluna aproveita o *feedback* recebido pela tutora para reformular seu texto e postá-lo novamente no fórum. Esta foi uma iniciativa da aluna, e não algo estabelecido como exigência da atividade. Neste exemplo, vemos claramente que a aluna explorou o *feedback* recebido para melhorar seu texto:

Excerto 11

*Olá C ... reformulando meu texto então, com suas sugestões/orientações:*

*It seems that the new technologies of communication and information not only came to stay, but to transform the processes used by mankind. Nevertheless great advances were found in these areas, the idea that the printed text will one day end, still seems far away. Perhaps this*

*is due to the fact that the internet and the virtual information do not allow something which only the physical object provides, the contact with a real object that is pleasing to the human senses. Reflecting further on the subject, it seems more likely that both of them fit and complement each other, creating new possibilities and resources, not necessarily one alternative having to exclude each other. The fact is that both have qualities that can and should be combined in order to contribute to the development of our society and the education.*

*Ficou melhor assim?*

*Thanks a lot!*

Em resposta à aluna, a tutora abre sua postagem informalmente com uma gíria e um *emoticon*, parabenizando-a por sua iniciativa de reformulação do texto. Logo depois, ela apresenta um *feedback* do tipo comentário individual, explicativo linguístico, e sugere aprimorar a pontuação do parágrafo e algumas formas de organização de frases. Seus comentários linguísticos se aproximam mais de correção textual, mostrando atenção para questões como coesão e coerência textual. Ela não faz correções gramaticais. A tutora opta pela técnica de colocar seu texto na cor azul, diferenciando-o do texto do aluno, que aparece na cor preta. Há ainda um comentário encorajador ao fechamento utilizado pela aluna em seu texto:

Excerto 12

*Aííí!!!!!! ☺*

*Agora vamos acertar a pontuação, J:*

*Depois de Nevertheless coloque VÍRGULA e um AND no lugar da vírgula depois de AREAS. Coloque dois pontos depois de PROVIDES.*

*Ao usar EXCLUDE, coloque assim: "not necessarily one alternative having to exclude another" (ou "the other").*

*A frase do fechamento ficou pra lá de fluente, excelente escolha!!!!*

Assim, se encerra a interação com a aluna no fórum. A tutora não utilizou o campo de notas para prover outros comentários. Constatamos que a tutora optou por dar *feedback* sempre em LM.

O quarto exemplo que apresentamos é também relativo à disciplina de práticas discursivas:

Excerto 13

*The new technologies are changing dramatically the life the people on the four corners of the world and raised a discussion ~~in~~ around ~~of~~ the possibility of traditional book be replaced for these new technology tools as the internet, the eletronic book and the tablet, for instance. These tools offer a good quality of rEaDing, are efficien~~t~~s and they have ~~earned each time~~ gained more and more e-rEaDers. Furthermore, it is ~~very~~ easier to make a download and rEaD a book and enjoy ~~a~~ some good rEaDing ~~in~~ on the internet than ~~we~~ to go ~~at~~ to the library to choose one.*

(Editado por [L](#) - domingo, 00:06)

Em seu *feedback*, a tutora utiliza a ferramenta dos fóruns do Moodle que permite editar o texto dos alunos, e corrige o parágrafo postado pela aluna por meio da edição do texto original. Ao fazê-lo, ela utiliza técnicas como colocar marcas tachadas sobre a expressão com erro, e escrever em vermelho a forma correta, na frente das expressões inadequadas. Faz, portanto, uma correção direta, com indicação do erro e apresentação da forma correta à aluna. Na sequência, em uma nova postagem, após a correção, a tutora tece comentários sobre o parágrafo. Ela faz um comentário individual e interlocutivo, pois expressa que concorda com o que a aluna escreveu sobre a praticidade da internet. A seguir, faz um comentário explicativo linguístico. Ela aproveita as correções que havia feito na postagem anterior com marcações em vermelho e retoma essas correções separadamente, com comentários sobre escolha de vocabulário e gramática. O excerto 14 exemplifica uma particularidade do *feedback* que deve ser fornecido quando se trata de um curso de língua estrangeira a distância. No momento de fornecer *feedback*, é preciso fazer referência tanto ao conteúdo quanto à forma das postagens dos alunos:

## Excerto 14

*Hi, E. How are you?*

*I agree with you: in terms of practicality, nothing beats internet.*

*Please, check the hints below:*

1. *replaced = substituído.*

2. *are eficiente: não há forma plural para os adjetivos em inglês.*

3. *earn = ganhar dinheiro através de trabalho; gain = ganhar (sentido geral).*

4. *more and more = cada vez mais.*

5. *easier = mais fácil. O comparativo de adjetivos curtos é feito com o acréscimo de 'er'. Como a palavra 'easy' termina com 'y', tira-se o 'y' e coloca-se 'i'.*

6. *rEaDing: incontável, por isso usa-se 'some' e não 'a'.*

*Any questions, please write, ok?*

*Hugs,*

*L.*

*Tutora formadora.*

Por fim, em uma anotação no campo de notas, a tutora faz um comentário encorajador à aluna, o que não havia feito no fórum. Elogia o texto e pede que a aluna confira as correções feitas no fórum, se colocando à disposição para esclarecer eventuais dúvidas:

## Excerto 15

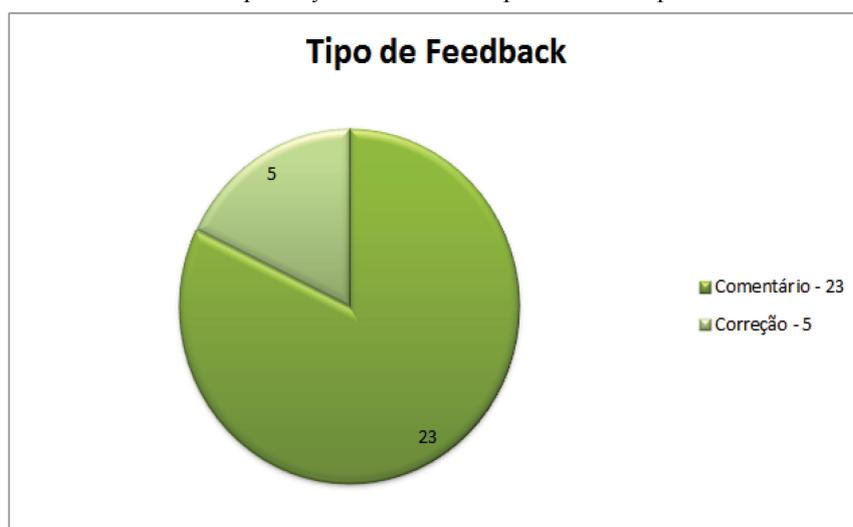
*Hello, E. How are you? Good job!*

*Please, check the corrections in the fórum. Any questions, please write, ok?*

*Hugs, L*

*Tutora formadora.*

Dentre as abordagens utilizadas pelos tutores para fornecer *feedback*, a mais empregada é a do tipo comentário, como podemos observar nos gráficos a seguir que comparam os tipos de *feedback* fornecido pelos tutores nas duas disciplinas analisadas:

Gráfico 3 – Tipo de *feedback* na disciplina de compreensão oral.Gráfico 4 – Tipo de *feedback* na disciplina de práticas discursivas.

Na disciplina de compreensão oral, há enorme incidência de uso de comentários em comparação à técnica de correção. São feitas poucas correções nas produções dos aprendizes; quando estas ocorrem são do tipo direta, ou seja, ou o tutor apresenta a forma correta aos alunos (por meio de diversas técnicas, tais como escrever a forma correta em caixa alta, de outra cor ou sublinhada) ou o tutor aponta o erro cometido pelo aluno e faz as devidas correções no texto. Acreditamos que o desejável seria que as duas abordagens fossem utilizadas pelos tutores. Os tutores foram instruídos pela

coordenação e pelo professor formador da disciplina a utilizarem das duas abordagens. Seria oportuno que os textos fossem corrigidos para que os alunos entendessem o porquê de seu erro e que tivessem opções de uso quanto às formas adequadas de expressão. No entanto, isso não ocorreu. Por se tratar de uma disciplina do período inicial do Curso de Letras/EaD, acreditamos que os tutores pela inexperiência com os recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) tenham optado apenas pela apresentação da forma correta aos alunos. Outra possível explicação para tal atitude seja a preocupação dos tutores em não desmotivar os alunos, caso fizessem apontamentos que poderiam ser tomados como invasivos. Por exemplo, alguns tutores retornaram os textos aos alunos corrigidos via e-mail para evitar expor seus erros nos fóruns.

Na disciplina de práticas discursivas, apesar de os comentários ainda predominarem em relação à correção de erros, a postura dos tutores em relação ao tratamento de erros foi diferente: a indicação do erro, seguida da apresentação da forma correta foi a técnica mais empregada pelos tutores. Isso mostra o desenvolvimento de competências dos tutores para lidar com as especificidades requeridas para ensinar e aprender línguas no AVA. A nosso ver, a indicação do erro deve vir acompanhada da apresentação da forma correta de maneira a levar o aluno a entender e refletir sobre seus erros como meio de proporcionar a aprendizagem de estruturas da língua inglesa. Assim, o *feedback* cumprirá sua função formativa.

Em ambas as disciplinas, o comentário do tipo encorajador foi o mais recorrente, o que mostra a tentativa dos tutores em motivar os alunos. Como destaca Garrido (2005), um dos desafios ao se fornecer *feedback* aos alunos é pensar em maneiras de não ser intrusivo e inibir os alunos com os comentários ou correções que se realiza. No ambiente EaD, a interação ocorre predominantemente por meio dos fóruns. Daí a importância de usar esse espaço para encorajar os alunos a interagirem, principalmente em LE. Pela forma como os tutores se preocuparam em encorajar os

alunos a todo o momento, sempre fornecendo elogios, mesmo quando seus textos apresentavam vários erros nos mostra que esse desafio foi superado. No entanto, vemos com certa preocupação a ênfase dos tutores nesse tipo de *feedback*.

De forma a cumprir o papel destacado por Garrido (2005) de promover o desenvolvimento do aluno na LE, para que construa conhecimento e para que reflita sobre sua experiência de formação no curso, colocando-o como responsável por seu processo de aprendizagem, o *feedback* não pode se restringir a uma função encorajadora. Como apontam Juwah *et al.* (2004), um bom *feedback* encoraja o diálogo com professores e alunos em torno da aprendizagem, dando informações que levem os alunos a uma reavaliação de seu conhecimento e crenças e à ação. Acreditamos que o *feedback* do tipo informativo e interlocutivo auxiliem no cumprimento desses quesitos. Os excertos 2 e 3 apresentados anteriormente ilustram o tipo de prática de *feedback* que acreditamos que deveria ser mais recorrente no curso.

Embora o *feedback* encorajador tenha sido predominante nos dados analisados, ele não aparece sozinho. Os gráficos a seguir ilustram os tipos de comentários empregados nas práticas de *feedback* em cada disciplina:

Gráfico 5 – Tipos de comentários na disciplina de compreensão oral.

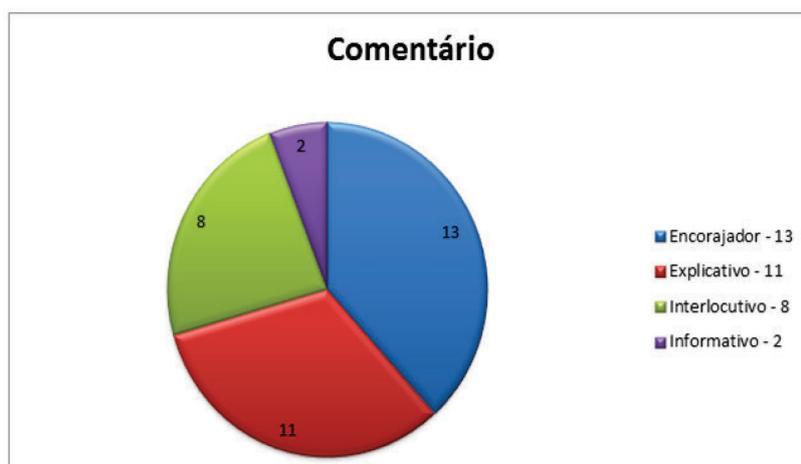
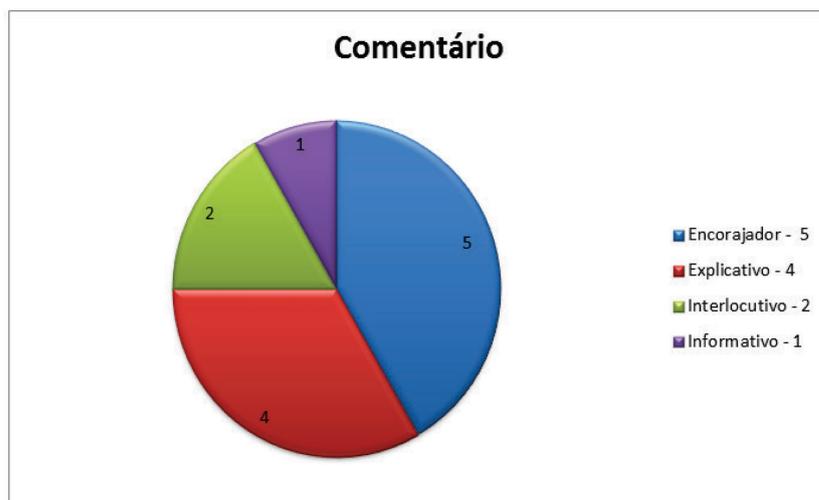


Gráfico 6 – Tipos de comentários na disciplina de práticas discursivas.



Depois do comentário encorajador, o segundo tipo de comentário mais empregado pelos tutores foi o explicativo, que ocorreu quando o tutor fez algum tipo de explicação, forneceu justificativa ou prestou esclarecimento sobre a postagem do aluno. Na disciplina de compreensão oral, o comentário explicativo mais usado é aquele do tipo normativo, quando o tutor informa ao aluno se ele cumpriu ou não os critérios da tarefa (por exemplo, número de palavras). Na disciplina de práticas discursivas, o comentário explicativo é mais do tipo linguístico, que se caracteriza por informações acerca de forma e estrutura dos textos produzidos pelos alunos, além de aspectos como coesão e coerência.

Como vimos na seção 2 deste artigo, o *feedback* é dado intencionando alterar o comportamento do aprendiz de forma a impactar positivamente seu aprendizado. Quando se adota uma perspectiva formativa e não apenas corretiva, deve-se estar atento à forma como o *feedback* é fornecido, para que este esteja adequado às necessidades dos aprendizes e das tarefas e se possa, assim, produzir resultados significativos em termos da aprendizagem da LE. A disciplina de compreensão oral foi ofertada no terceiro período do curso de Letras/EaD. Já a disciplina de práticas discursivas foi ofertada no quinto período. É compreensível que no terceiro período os alunos não estivessem tão familiarizados com as diretrizes para elaboração de textos

em LE no curso. Daí a necessidade de o tutor fornecer *feedback* do tipo normativo para que os alunos pudessem adaptar seus textos aos critérios exigidos pelos professores na disciplina. No quinto período, uma vez familiarizados com os critérios, o foco do tutor recai na necessidade de adequações linguísticas para que, assim, o aluno desenvolva maior proficiência na LE.

O tipo de tarefa proposta na disciplina influencia o tipo de *feedback* oferecido pelo tutor. Na disciplina de compreensão oral, a tarefa requeria que os alunos discorressem sobre sua vida (*That's me*), que dessem informações pessoais. Nota-se, nesse caso, maior incidência do comentário interlocutivo (se comparado à disciplina de práticas discursivas). A atividade dá mais abertura para o tutor formular perguntas para conhecer melhor os alunos. Na atividade da disciplina de práticas discursivas, os alunos tinham que escrever um parágrafo dentre três temas preestabelecidos (*Understanding the Genre Essay*). A liberdade de escolha de expressão é menor. Além disso, há uma estrutura esperada que os estudantes tinham que se ater para desenvolver o texto. O tutor se atém a observar se tal estrutura foi cumprida, em corrigir erros e fornecer explicações sobre a língua. Daí identificarmos os comentários explicativos/ linguísticos. Como vimos na seção 2, o *feedback* pode ajudar os professores a modificar suas práticas de ensino, o que ocorre em função das necessidades dos alunos diante de determinadas tarefas de ensino.

O que esse mapeamento das práticas de *feedback* dos tutores no referido curso de formação de professores a distância nos mostra? Como esse conhecimento pode ser empregado de forma a favorecer avanços na área de ensino e aprendizagem de línguas e de formação de professores a distância? É o que discutimos na última seção.

## 5 Reflexões a partir da análise das práticas de *feedback* dos tutores

Acreditamos que investigar as práticas de *feedback* utilizadas pelos tutores em cursos de formação de professores de LE pode auxiliar na pesquisa de meios de

aperfeiçoá-las, levando em conta a necessidade de uma EaD mais personalizada que contribua para a aprendizagem dos alunos, sem perder de vista duas especificidades: o contexto virtual e a produção que ocorre em LE. Segundo Castro Filho, David e Souza (2013, p. 66) “uma EaD mais personalizada quanto ao acompanhamento pedagógico dos alunos e o uso de materiais educacionais fundados numa abordagem dialógica, reflexiva e problematizadora parece preparar melhor os profissionais que o mercado atual está requerendo”.

Para atuarem no curso de Licenciatura em Letras/Inglês e Literaturas de Língua Inglesa à distância, como parte do processo seletivo, os tutores tinham que obrigatoriamente ser aprovados em um curso de formação de tutores oferecido pelo Centro de Educação a Distância (CEaD) de nossa universidade. Nesse curso, eles poderiam entender o funcionamento do ensino a distância e do ambiente virtual de aprendizagem adotado na universidade (Moodle). Esse curso era oferecido, no entanto, para todos os tutores que atuavam em cursos à distância na universidade, das mais diversas áreas (por exemplo, pedagogia, administração, matemática). Portanto, os tutores não recebiam da universidade formação específica para atuarem na área de línguas e na formação de futuros professores.

De forma a suprir essa lacuna, a coordenação de tutoria do curso de Letras realizava semestralmente reuniões pedagógicas com os tutores em que aspectos pedagógicos específicos de nossa área eram discutidos, por exemplo, como fornecer *feedback* às produções orais e escritas em língua inglesa dos alunos, como fazer a mediação nos fóruns de discussão, tendo em vista os objetivos de cada fórum (como discussão de teorias, compartilhamento de experiências pessoais e reflexões, postagem de textos em língua inglesa), dentre outros assuntos. Nossa intenção era que os tutores tivessem uma compreensão crítica quanto aos usos dos recursos tecnológicos e ao seu papel enquanto formadores de professores na modalidade a distância. As temáticas de discussão dessas reuniões eram feitas com base no levantamento da coordenação de

tutoria acerca de dificuldades observadas na atuação dos tutores nos fóruns, as quais eram relatadas pelos alunos e professores formadores do curso. Dentre essas dificuldades, pudemos perceber nos dados apresentados na seção anterior aquelas relativas à ênfase em determinadas formas de *feedback* (por exemplo, *feedback* encorajador e normativo) em detrimento de outras (como o *feedback* informativo e interlocutivo) que poderiam estimular a autonomia para a pesquisa, a reflexão sobre teorias de ensino e aprendizagem, a construção colaborativa de conhecimentos sobre a língua inglesa e a criticidade dos professores em formação, aspectos esses que entendemos serem exigidos de um profissional para atuar na contemporaneidade.

Acreditamos que essas iniciativas de formação continuada são essenciais para provocar reflexões entre os tutores acerca de especificidades da aprendizagem de línguas à distância e da formação de professores, de forma que eles possam rever constantemente suas crenças e práticas de ensino. Dentre essas especificidades, Ribas (2018) destaca o fato de as interações no AVA serem mais pautadas na escrita, ao contrário das interações que ocorrem no contexto presencial que privilegiam encontros face a face, nos quais há uma resposta imediata de alunos e professor. Portanto, no contexto EAD, o *feedback* tende a não ocorrer de forma imediata ou síncrona, configuração essa que, como aponta Ribas (2018, p. 124):

pode trazer implicações afetivas aos alunos-professores. Por um lado, o fato de não estar interagindo face a face parece causar menos constrangimento para o aluno que se sente mais à vontade para expor sua opinião no grupo. Por outro lado, essas opiniões são registradas e, uma vez que o aluno comete um erro, este não passará despercebido, o que pode inibir a participação do aluno.

O professor/tutor precisa estar atento a essas questões afetivas, sem deixar de lado a necessidade de corrigir os erros dos alunos para que avancem no uso da LI. Como apontamos em uma publicação anterior (RIBAS; PERINE, 2016), além do

impacto na aprendizagem de LE, os fóruns de discussão virtuais são ferramentas potenciais para estimular a interação e reflexão de professores, uma vez que “oferecem amplas oportunidades para se discutir ideias, para facilitar a reflexão e encorajar o pensamento crítico” (RIBAS; PERINE, 2016, p. 100), principalmente em torno de crenças e práticas de ensino. Nesse sentido, não somente ações de preparação dos tutores para o manuseio de ferramentas virtuais são importantes, mas também aquelas que envolvam uma “compreensão crítica relacionada aos usos que serão feitos desses recursos e ao papel do professor nessa modalidade de ensino” (CASTRO FILHO; DAVID; SOUZA, 2013, p. 69). São essas iniciativas que podem permitir, por exemplo, que os tutores promovam uma EaD personalizada (CASTRO FILHO; DAVID; SOUZA, 2013), ampliando seu conhecimento acerca dos tipos de *feedback* que podem ser empregados, quais são mais adequados à determinada atividade e que efeitos eles podem causar na participação dos alunos no curso e na aprendizagem de uma língua.

As dificuldades enfrentadas pelos professores/tutores em nosso curso também apontam para a necessidade de investimento em propostas de formação inicial de professores para estes lidarem com ferramentas tecnológicas e mediarem cursos de línguas à distância que estão a cada dia crescendo no Brasil e no mundo. O Curso de Graduação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa de nossa universidade, na modalidade presencial, já vem pensando nisso e recentemente realizou alterações no projeto político-pedagógico de forma a incluir disciplinas teórico-práticas com ênfase nos letramentos e nas tecnologias digitais. Além disso, foram inseridas na grade curricular do curso disciplinas na modalidade à distância, visando também a preparação dos futuros professores para atuarem em contextos de ensino virtuais.

## 6 Considerações finais

Neste artigo, objetivamos analisar as práticas de *feedback* adotadas em um curso de formação de professores de língua inglesa à distância. Saber o que é *feedback*, quais

são seus tipos, descrevê-los e, até mesmo, identificá-los não garante um planejamento didático promissor. O ensino não pode se basear apenas em teorias, visto que o conhecimento da teoria acadêmica não resulta, necessariamente, no sucesso do trabalho docente. Como linguistas aplicados, é nosso dever explorar as realidades com as quais nos deparamos em diversos contextos educacionais em nossa sociedade, a fim de conhecendo-as poder teorizá-las na tentativa de provocar discussões que possam concretamente aperfeiçoar o ensino e aprendizagem de línguas na era digital.

Como evidenciado nos dados deste artigo, os professores em formação demonstram um anseio muito grande por serem corrigidos, o que revela o valor que atribuem ao *feedback*, e como o visualizam como um processo mais corretivo e avaliativo. Os tutores do curso, por outro lado, evitam fazer uso demasiado da correção (e preferem os comentários), por causa de um excesso de preocupação em não constranger os alunos. Além disso, por meio do *feedback*, tentam criar um ambiente acolhedor em que errar é natural, fato que pode ser confirmado pela preferência dos tutores em utilizar o *feedback* do tipo comentário em detrimento da correção, e pelo comentário empregado em ambas as atividades ser, majoritariamente, do tipo encorajador. Observa-se, ainda, que os tutores se expressaram mais em LE e o meio mais utilizado para *feedback* é o próprio fórum de discussão. Assim, conseguem estimular os alunos a interagirem na LE e registram observações que podem ser acessadas por todos os alunos, ampliando o fornecimento de insumo aos aprendizes.

No entanto, além desses resultados que vemos como positivos, percebemos também como algumas práticas de *feedback* dos tutores podem ser limitantes, uma vez que não estimulam o desenvolvimento de uma postura mais ativa por parte dos professores em formação. Se, por um lado, investir em *feedback* na forma de comentários encorajadores pode motivar os alunos a se arrisarem no uso da língua inglesa, não investir em correções das produções dos alunos pode inibir a chance de reflexão sobre os erros. Como aponta Figueiredo (2007, p. 208):

A correção é um elemento importante no processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois, sendo utilizada de forma adequada e sendo compreensível para os alunos, é um dos instrumentos que lhes servem de apoio na caminhada para o desenvolvimento de sua interlíngua.

Por correção adequada, o autor se refere a diferentes formas de correção, como a correção direta, a correção indireta, a autocorreção, a correção com toda a turma e a correção com os pares, as quais devem ser escolhidas sempre refletindo “o *que*, *quem*, *quando* e *como* corrigir” (FIGUEIREDO, 2007, p. 199). As ferramentas tecnológicas disponíveis no AVA “permitem aos participantes de cursos a distância a expressão e reformulação constante de seus pontos de vista, ao longo do processo educacional” (CASTRO FILHO; DAVID; SOUZA, 2013, p. 85). No entanto, isso só é possível quando há um deslocamento quanto ao papel do professor/tutor: de transmissor de conteúdos para mediador da aprendizagem dos alunos. Segundo Mauri e Onrubia (2010, p. 129), esse papel envolve proporcionar “auxílios educacionais ajustados à atividade construtiva do aluno, utilizando as TIC para fazer isso”.

A formação de professores, quer seja inicial e quer continuada, a que acreditamos ser desejável numa era de novos letramentos é justamente aquela que investe no papel mediador do professor, entendendo o mediador como aquele que “poderá incentivar os colegas a buscar novas descobertas, por meio da utilização de materiais e ferramentas disponíveis no contexto em que estão inseridos” (GABRIELLI, 2009, p. 214), quer seja virtual ou presencial.

Como proposta de encaminhamento para ações futuras, sugerimos que o mapeamento das práticas de *feedback* que realizamos possa ser utilizado na elaboração de cursos de formação de professores que irão atuar especificamente no ensino de LE. Dessa forma, haverá espaço para refletir acerca de meios para auxiliar os alunos, por meio das práticas de *feedback*, no desenvolvimento de sua proficiência na LE e em sua

preparação como futuro professor. cremos que uma proposta que prioriza a reflexão e a pesquisa como elementos necessários à formação do tutor de LE pode estabelecer novas possibilidades de ação de *feedback* na contemporaneidade.

## Referências

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pró-posições**, v. 22, n. 2, p. 189-205, 2011. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200013>.

BLACK, P.; WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in education**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.

CASTRO FILHO, J. A.; DAVID, P. B.; SOUZA, C. F. Formação docente para a EAD. In: ARAÚJO, J.; ARAÚJO, N. (org.). **EAD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 63-88.

CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. **Language learning**, v. 27, p. 29-46, 1977. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00290.x>.

ENCARTA, J. Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm? **Educational technology research and development**, v. 3, n. 39, p. 5-14, 2007. DOI <https://doi.org/10.1007/BF02296434>.

FIGUEIREDO, F. J. Q. Erro e correção em textos escritos em língua estrangeira. In: PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Campinas: Pontes, 2007. p. 189-209.

GABRIELLI, K. S. O papel da mediação pedagógica em fóruns educacionais de cursos on-line de língua estrangeira. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (org.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 209-224.

GARRIDO, C. Course design for the distance learner of Spanish: more challenges than meet the eye. In: HOLMBERG, B.; SHELLEY, M.; WHITE, C. (ed.). **Distance education and languages: evolution and change**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. p. 178-194. DOI <https://doi.org/10.21832/9781853597770-012>.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HURD, S. Towards a better understanding of the dynamic role of the distance language learner: Learner perceptions of personality, motivation, roles and approaches. **Distance education**, v. 27, n. 3, p. 303-329, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587910600940406>

HYLAND, K. Student perceptions of hidden messages in teacher written feedback. **Studies in educational evaluation**, v. 39, n. 3, p. 180-187, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.06.003>

JUWAH, C.; MACFARLANE-DICK, D.; MATTHEW, B.; NICOL, D.; ROSS, D.; SMITH, B. **Enhancing student learning through effective formative feedback**. Londres: The higher education academy generic centre, 2004.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson/Prentice hall, 2008.

MAURI, T.; ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. **Psicologia da educação virtual**. Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 118-135.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. p. 94-96.

NORTHCOTT, J. *et al.* Improving tutor feedback on online academic writing courses for postgraduates. EAP in a Rapidly Changing Landscape: Issues, Challenges and Solutions. **Biennial BALEAP Conference**. University of Leicester, p. 17-19, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em ambiente virtual. *In*: LEFFA, V. (org.). **Interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003.

RIBAS, F. C. Formar professores de língua inglesa à distância: novas práticas, antigos desafios?. *In*: ROCHA, N.; RODRIGUES, A.; CAVALARI, S. (org.). **Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem: rompendo fronteiras**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 107-126.

RIBAS, F. C.; PERINE, C. M. Online discussion forums: a tool for stimulating language teachers' interaction and reflection. **Formamente**, Anno XI, n. 1-2, p. 87-105, 2016.

ROS I SOLÉ, C.; TRUMAN, M. Feedback in distance language learning: current practices and new directions. *In*: HOLMBERG, B.; SHELLEY, M.; WHITE, C. (ed.).

**Distance education and languages: evolution and change.** Clevedon: Multilingual Matters, 2005. p. 72-91. DOI <https://doi.org/10.21832/9781853597770-007>.

SCHAIK *et al.* **The art of giving and receiving feedback.** The Netherlands: Academy for Counselling and Coaching, 2008.

SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it all: Giving and getting online course feedback. *In*: WHITE K. W.; WEIGHT, B. H. (ed.). **The online teaching guide: A handbook of attitudes, strategies, and techniques for the virtual classroom.** Boston: Allyn and Bacon, 2000. p. 57–72.

SHUTE, V. J. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**, Princeton, v. 1, n. 78, p. 153-189, 2008. DOI: <http://10.3102/0034654307313795>

Artigo recebido em: 14.03.2019

Artigo aprovado em: 21.09.2019



## Os argumentos quase lógicos e os lugares da argumentação no gênero propaganda oral radiofônica

The almost logical arguments and places of argumentation in the genre of oral radiophonic advertising

Max Silva da ROCHA\*

Maria Francisca Oliveira SANTOS\*\*

**RESUMO:** Por meio dos estudos retóricos, é possível entender o emprego das técnicas argumentativas utilizadas por oradores para tentar convencer e persuadir determinado auditório social. Diante desse entendimento, este trabalho tem como principal objetivo analisar os argumentos quase lógicos e os lugares da argumentação presentes no gênero propaganda oral radiofônica veiculado na rádio alagoana. Desse modo, o trabalho entende a Retórica como um mecanismo discursivo capaz de verificar como se dá a persuasão nos mais diversos discursos. A partir desse posicionamento, este estudo filia-se, metodologicamente, à perspectiva qualitativa, pois dá ênfase ao processo dos dados e não ao produto final. O olhar descritivo-interpretativista da abordagem qualitativa permite ao pesquisador observar os dados processualmente. Por isso, embasa-se nos referenciais teóricos de Abreu (2009), Aristóteles (2011), Ferreira (2015), Meyer (2007), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), Santos (2011; 2018), entre outros. O foco da análise é o espaço radiofônico,

**ABSTRACT:** Through rhetorical studies, it is possible to understand the use of argumentative techniques used by speakers to try to convince and persuade a certain social audience. In view of this understanding, this work has as main objective to analyze the almost logical arguments and the places of the argumentation present in the genre oral radiophonic publicity transmitted in the Alagoan radio. In this way, work understands Rhetoric as a discursive mechanism capable of verifying how persuasion takes place in the most diverse discourses. From this positioning, this study is methodologically linked to the qualitative perspective, since it emphasizes the data process and not the final product. The descriptive-interpretative look of the qualitative approach allows the researcher to observe the data procedurally. Therefore, it is based on the theoretical references of Abreu (2009), Aristotle (2011), Ferreira (2015), Meyer (2007), Perelman & Olbrechts-Tyteca (2014), Santos (2011, 2018), among others. The focus of the

\* Mestrando pelo PPGLL/FALE/UFAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6333-5532>. [msrletras@gmail.com](mailto:msrletras@gmail.com)

\*\* Doutora em Letras. Professora do PPGLL/FALE/UFAL e da UNEAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0455-6431>. [mfosal@gmail.com](mailto:mfosal@gmail.com)

com destaque para a propaganda oral, que teve como suporte de veiculação uma emissora de rádio do agreste alagoano. Os resultados indicam que os argumentos quase lógicos com a junção dos lugares da argumentação foram utilizados de maneira decisiva pelos oradores, para o acontecimento do gênero propaganda oral radiofônica no rádio alagoano.

analysis is the radiophonic space, especially the oral propaganda, which was broadcast by a radio station from the rural Alagoas. The results indicate that the almost logical arguments with the joining of the places of the argumentation were used decisively by the speakers, for the event of the radiophonic oral propaganda genre on the Alagoan radio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Argumentos. Lugares. Propaganda oral.

**KEYWORDS:** Arguments. Places. Oral advertising.

## 1 Considerações iniciais

Este trabalho situa-se nos estudos da Nova Retórica e tem como principal objetivo estudar a presença dos argumentos quase lógicos e dos lugares da argumentação no gênero propaganda oral radiofônica, buscando responder à seguinte pergunta norteadora: por ser a propaganda oral radiofônica um gênero textual que está presente diariamente no rádio alagoano, de que maneira os oradores tentam persuadir?

Nesse sentido, a busca por responder à referida pergunta norteadora fundamenta o interesse por realizar esse trabalho. A propaganda analisada (pomada negra) foi colhida durante um programa de rádio de uma emissora do agreste alagoano. A propaganda é veiculada diariamente nas casas das pessoas, promovendo a divulgação do medicamento e, por consequência, persuadindo o auditório para que este adquira o produto que está à venda.

Outros trabalhos já foram realizados a partir do gênero propaganda oral radiofônica, a exemplo das autoras Figueiredo e Santos (2015) em que nomeiam o referido gênero de *spot* e destacam que é um gênero textual predominantemente da oralidade, que toma como suporte o rádio, configurando-se numa propaganda oral radiofônica. As autoras também se detêm ao rádio alagoano, mas a diferença deste trabalho para o delas acontece por este ser uma análise apenas dos argumentos quase

lógicos e dos lugares da argumentação, a partir das contribuições da Nova Retórica; e aquele recorrer à junção da Análise da Conversação com a Nova Retórica, além de analisar uma série de categorias em várias propagandas orais.

Em um trabalho mais recente, Santos (2018) mostra a importância da propaganda oral radiofônica a partir dos estudos textuais e conversacionais. A autora afirma que o uso de elementos da referência promove a continuidade de sentidos do citado gênero oral. Além disso, a autora mostra a importância de estudar a propaganda oral à luz dos estudos textuais e conversacionais em que a fala e a escrita não se opõem, mas familiarizam-se promovendo o chamado contínuo tipológico.

A partir desses relevantes trabalhos já realizados, busca-se agora propiciar uma nova contribuição para a análise do gênero propaganda oral radiofônica do rádio alagoano, dessa vez com o objetivo de estudar a presença dos argumentos quase lógicos e dos lugares da argumentação no gênero em destaque. Nesse sentido, busca-se entender como as categorias retóricas (argumentos quase lógicos e lugares da argumentação) são utilizadas por oradores para contribuir na eficácia comunicativa da propaganda oral e nas tentativas de persuadir o auditório (ouvintes) da citada rádio.

Este trabalho está dividido em algumas seções: a primeira refere-se aos estudos da Nova Retórica e a contribuição para este tipo de trabalho; a segunda trata dos argumentos quase lógicos postulados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014); a terceira discorre acerca dos seis lugares da argumentação elencados por Abreu (2009); a quarta destaca os aspectos metodológicos e a análise propriamente dita; e, finalmente, a quinta diz respeito às considerações finais.

Nesse sentido, todos esses passos foram seguidos com o objetivo de observar como os argumentos quase lógicos e os lugares da argumentação são utilizados pelo orador, de forma decisiva, para o acontecimento do gênero propaganda oral radiofônica na rádio alagoana.

## 2 Acerca da Nova Retórica

Este trabalho toma a Nova Retórica como uma faculdade do conhecimento capaz de fornecer subsídios suficientes e/ou satisfatórios para o estudo detalhado dos aspectos persuasivos da linguagem. Ao mencionar o termo *faculdade*, alude-se à definição dada por Aristóteles (2011). Segundo ele, “pode-se definir a retórica como a faculdade de observar, em cada caso, o que este encerra de propósito para criar a persuasão. Nenhuma outra arte possui tal função” (ARISTÓTELES, 2011, p. 44).

O estudo ancora-se na Nova Retórica, procurando investigar como acontecem as tentativas de persuasão no gênero propaganda oral radiofônica na rádio alagoana. Assim, infere-se que aquele que procura fazer uma análise retórica não deve se preocupar com o que é verdadeiro ou falso, mas sim com o que é verossímil. Nas palavras de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 1), “o campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo”. A Retórica não julga se um fato é bom ou ruim, verdade ou mentira; contrariamente, ela fornece meios para observar o que cada caso comporta de efeito persuasivo.

A Retórica pode revelar como se faz a persuasão. Ora, compreende-se que a persuasão é criada em um dado evento comunicativo ao serem acionados recursos argumentativos. Além disso, são as técnicas argumentativas que criam os mais diversos efeitos persuasivos em um determinado auditório. Essas artimanhas estão ao dispor de oradores que lançam mão delas para realizar os mais diversos propósitos e/ou interesses comunicativos, sobretudo, aqueles que visam convencer e persuadir um determinado auditório.

Ao se falar das técnicas argumentativas, é imprescindível frisar que a Nova Retórica é definida de acordo com esse postulado. Nesse sentido, a Retórica “é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-

TYTECA, 2014, p. 220). A definição acima mostra que, através da Retórica, é possível estudar os meios pelos quais acontecem as tentativas de persuasão, bem como as técnicas empreendidas pelos oradores.

Diante disso, a Retórica paira sobre o lugar do preferível daquilo que é melhor em uma dada situação em que o contraditório tem grande destaque. Desse modo, o discurso retórico não se limita apenas à razão, à racionalidade e à lógica dos fatos. Ele vai além, vai até causar efeitos emotivos no auditório, procurando transmitir as várias faces da linguagem, os vários sentidos que podem ser (re)construídos por determinado orador perante seu auditório social. Por isso que “estudar a persuasão é, essencialmente, estudar a comunicação do ponto de vista dos seus efeitos persuasivos” (SOUSA, 2001, p. 201).

O propósito da argumentação postulada pela Nova Retórica perelmaniana é fazer com que o auditório aceite as proposições apresentadas pelo orador. Nesse ínterim, há uma série de elementos que irão fazer com o que o auditório aceite ou não ser convencido e persuadido de fato pelo discurso do orador. Por exemplo, o uso de determinados argumentos é, sem dúvida alguma, um recurso para a estratégia persuasiva. Nesse sentido, entende-se que é por meio do discurso que se dá o convencimento e a persuasão, já que é por meio da linguagem que qualquer orador pode vir a ganhar a confiança do seu auditório.

O discurso postulado pela Nova Retórica é entendido como “toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou por uma sequência de frases, que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido” (REBOUL, 2004, p. XIV). A partir dessa conceituação, infere-se que é por meio do discurso oral e/ou escrito que se dá a persuasão.

A Retórica, desde Aristóteles, sempre foi concebida como um campo do conhecimento que tem no discurso sua base fundante, por isso que Reboul (2004, p. XIV) diz: “eis, pois, a definição que propomos: retórica é a arte de persuadir pelo

discurso”. Assim sendo, compreende-se que a retórica vem, a partir de recursos discursivos, fornecer meios para que um orador possa utilizá-los a seu favor a fim de obter a adesão dos que ouvem e/ou leem as proposições que lhes são apresentadas.

Entende-se que a Retórica dispõe de meios capazes de pôr em evidência as motivações que levaram um determinado orador utilizar, por exemplo, os argumentos quase lógicos em um dado discurso. Não se trata apenas de localizar o efeito e/ou a categoria retórica utilizada, mas também de, por meio da função hermenêutica, buscar entender o sentido de determinada utilização no discurso.

Desde a publicação do Tratado da Argumentação em 1958, a Retórica foi ganhando novas definições. Além das que já foram citadas anteriormente, tem-se a mais atual postulada por Meyer (2007, p. 25): “Assim sendo, a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada”. Percebe-se que a Retórica realmente ocupa o lugar da diferença, do contraditório, do conflito, da tensão, pois sem esses aspectos caracterizadores não haveria a necessidade de argumentar.

Meyer (2007) estudou a tríade persuasiva *ethos*, *pathos* e *logos* em construção. Desde Aristóteles, os meios de persuadir vinham sendo analisados de forma separada. O próprio estagirita se deteve em analisar o *logos* com maior ênfase; outros autores, como Reboul (2004) priorizaram o estudo do *ethos*; e outros, como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), privilegiaram o *pathos*.

Diante do exposto, concorda-se com Meyer (2007), pois a ideia de estudar o *ethos*, *pathos* e *logos* de maneira conjunta favorece um maior entendimento dos discursos que visam à persuasão. Além disso, os meios de persuadir são como um tripé em que a existência de um está na do outro. Em relação a isso, aparece o comentário do próprio autor que ratifica essa ideia:

De tudo o que foi dito, decorre que o éthos, o páthos e o lógos devem ser postos em pé de igualdade, se não quisermos cair em uma concepção que exclua as dimensões constitutivas da relação retórica. O orador, o auditório e a linguagem são igualmente essenciais. Isso

significa que o orador e o auditório negociam sua diferença, ou sua distância, se preferirmos, comunicando-a reciprocamente (MEYER, 2007, p. 25).

Desse ponto de vista, a tríade é inseparável, configurando-se numa implicação entre o eu com o *ethos*, o mundo com o *logos* e o outro com o *pathos*, conforme Meyer (2007). O primeiro é de caráter afetivo; o segundo, racional; e o terceiro é também afetivo. Há, nesse sentido, uma relação estreita entre *ethos*, *pathos* e *logos*. Diante disso, cada parte da tríade representa um meio que compõe o próprio discurso retórico. É importante trazer as considerações acerca de cada meio de persuadir.

O *ethos* “é uma excelência que não tem objeto próprio, mas se liga à pessoa, à imagem que o orador passa de si mesmo, e que o torna exemplar aos olhos do auditório, que então se dispõe a ouvi-lo e a segui-lo” (MEYER, 2007, p. 34-35). Em vista disso, o *ethos* diz respeito às virtudes, ao caráter do orador, à imagem que o orador constrói de si e que ela gera confiança diante de determinado auditório.

O *pathos* refere-se ao “conjunto de valores implícitos das respostas fora de questão, que alimentam as indagações que um indivíduo considera como pertinentes” (MEYER, 2007, p. 39). Entende-se, desse modo, que o *pathos* diz respeito às emoções, paixões, sentimentos que são despertados no auditório durante a argumentação. O orador recorre aos valores do auditório para torná-lo dócil, amável e, principalmente, adepto do discurso proferido.

O *logos* “deve poder expressar as perguntas e as respostas preservando sua diferença” (MEYER, 2007, p. 40). O *logos* diz respeito ao próprio discurso retórico em que o contraditório, a diferença, são elementos essenciais. É por meio do *logos* que qualquer orador lança mão de uma gama de argumentos para tentar persuadir o auditório.

Na propaganda oral radiofônica em estudo, o *ethos* é caracterizado pela própria marca e/ou empresa vendedora do produto pomada negra. O *pathos* é constituído por todos aqueles (auditório universal) que ouvem a propaganda oral (ouvintes da rádio).

É importante dizer que o programa de rádio localiza-se no interior alagoano, o que prova ser uma escolha intencional a fim de se dirigir ao homem do campo. Finalmente, o *logos* caracteriza-se pelo encadeamento dos argumentos utilizados, objetivando fazer com que os ouvintes do programa de rádio comprem o referido produto que está sendo veiculado.

### 3 Argumentação lógica no gênero propaganda oral radiofônica

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca, (2014, p. 220), a argumentação quase lógica é caracterizada por ser não formal e pelo esforço mental de que necessita sua redução ao formal. Assim, esse tipo de argumentação (quase lógica) “se apresentará de uma forma mais ou menos explícita. Ora o orador designará os raciocínios formais aos quais se refere prevalecendo-se do pensamento lógico, ora estes constituirão apenas uma trama subjacente” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 220).

Nesse sentido, infere-se que a argumentação quase lógica tem a função de tornar os argumentos, na medida do possível, incontestáveis, aludindo aos raciocínios formais e matemáticos que, aparentemente, não podem ser refutados e/ou contestados, visto que a natureza deles apresenta um caráter de exatidão e precisão. Desse modo, os argumentos quase lógicos ao se ancorarem nos postulados lógicos, geram confiança ao discurso proferido, no momento em que o orador argumenta perante um auditório particular e/ou universal.

Ainda acerca dos argumentos quase lógicos, é oportuno frisar que eles se apresentam como incontestáveis em uma argumentação. A precisão no momento da argumentação soa como se esses argumentos fossem exatos, visto que eles (os argumentos) são considerados mais fortes do que os de qualquer oponente. A certeza, a verdade ou a verossimilhança comprovada é o que testifica o uso da argumentação quase lógica. Santos (2011) atesta que os argumentos quase lógicos indicam ideias da contradição e de incompatibilidade, da identidade e da definição, da reciprocidade, da

transitividade, da divisão, da inclusão e da comparação, entre outras. Algumas dessas ideias postuladas pela autora alagoana serão apreciadas neste trabalho.

Na concepção da Nova Retórica, entende-se que os argumentos quase lógicos são técnicas argumentativas por meio das quais o orador recorre para utilizar no discurso retórico. Abreu (2009, p. 47) ressalta que essas técnicas argumentativas são os fundamentos “que estabelecem a ligação entre as teses de adesão inicial e a tese principal. Essas técnicas compreendem dois grupos principais: os argumentos quase lógicos e os argumentos fundamentados na estrutura do real”. Ambos os grupos (quase lógicos e fundados na estrutura do real) se baseiam naquilo que existe e que pode ser observado de acordo com a verdade ou com a verossimilhança. A realidade está posta e o uso dos argumentos se baseia nela.

Ainda assim, os argumentos quase lógicos se apresentam explicitamente e têm a sua força persuasiva “na proximidade (semelhança) com argumentos formais: o orador designará os raciocínios formais aos quais se refere, prevalecendo-se do prestígio do pensamento lógico, ora estes constituirão uma trama subjacente” (FERREIRA, 2015, p. 149-150). Pode-se, desse modo, inferir que esses argumentos (quase lógicos) não são necessariamente o que se dizem ser, por isso, a ideia de incompletude, isto é, eles são quase lógicos.

Dentro desse mesmo contexto, é o esquema formal que impera na argumentação quase lógica. É importante dizer que tais argumentos (quase lógicos) possuem uma aparência lógica além de que eles “não fazem apelo à experiência porque procuram demonstrar. Como, porém, não são lógicos, permitem a refutação, ou seja, que o adversário mostre que não são puramente lógicos” (FERREIRA, 2015, p. 150). A ideia indica a não concretude, por isso a possibilidade de refutação, mesmo que eles estejam amparados em fórmulas lógicas.

Reboul (2004, p. 168) destaca que os argumentos quase lógicos não fazem apelo à experiência, ao vivido comumente, ao afirmar: “ao contrário dos princípios lógicos

da demonstração, podem ser refutados demonstrando-se que não são ‘puramente lógicos’”. Nesse sentido, os argumentos quase lógicos não possuem um valor conclusivo, embora se apoiem em propriedades de estrutura lógico-formais. A possibilidade de refutação existe e é possível. Assim, a sustentação dos argumentos não é puramente lógica, pois se fosse, não poderia ser refutada.

Dentre todos os argumentos quase lógicos, este trabalho se detém apenas nos argumentos a inclusão das partes no todo, a divisão do todo em suas partes, a definição e o ridículo. A escolha por esses argumentos se deu pelo fato de o gênero propaganda oral radiofônica ter sido veiculado na rádio alagoana e o orador ter recorrido a ela a fim de conseguir a confiança do auditório, para que este adquira o medicamento (pomada negra), que está sendo vendido pelo anunciante. Por isso, é de suma importância discorrer sobre cada um desses argumentos quase lógicos, mostrando como eles são conceituados pelos estudos da Nova Retórica.

O argumento quase lógico a inclusão do todo em suas partes diz respeito à importância que o todo possui em relação às partes que o constitui como em uma espécie de dependência destas. “Os argumentos derivados da inclusão da parte no todo permitem formular o problema de suas relações com os lugares da quantidade” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 264). Dessa maneira, o todo engloba as partes e configura-se hierarquicamente mais importante.

O argumento quase lógico a divisão do todo em suas partes indica a fragmentação do todo e ao mesmo tempo mostra a importância de suas partes para a sua constituição, numa relação de interdependência entre ambas (partes e todo). Diante disso, “para a utilização eficaz do argumento por divisão, a enumeração das partes tem de ser exaustiva” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 266).

O argumento quase lógico da definição é classificado como o uso de uma identificação entre o que é definido e o que define. “O procedimento mais característico de identificação completa consiste no uso das definições” (PERELMAN;

OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 238). A definição seja ela de qualquer tipo (normativa, descritiva, condensada e/ou complexa) é um argumento quase lógico.

O argumento quase lógico do ridículo refere-se a tudo aquilo que promove a tensão, o conflito e que provoca o riso. “O ridículo é aquilo que merece ser sancionado pelo riso [...] uma afirmação é ridícula quando entra em conflito, sem justificação, com uma opinião aceita” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 233). Por meio desse argumento, qualquer orador pode condenar e/ou ironizar uma dada situação.

Finalmente, todos esses (e outros) argumentos quase lógicos que foram teorizados estão a serviço de oradores que buscam convencer e persuadir determinados auditórios particulares e/ou universais. Por auditório, entende-se: “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 233). Além disso, “cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 22).

O uso eficiente dos argumentos quase lógicos pode resultar numa possível adesão por parte daqueles que ouvem a argumentação quase lógica. Diante disso, presume-se que no gênero propaganda oral radiofônica, a utilização desses (e outros) argumentos não acontece de maneira inconsciente, mas com uma intencionalidade<sup>1</sup> previamente definida: persuadir o auditório, configurado por todos aqueles que ouvem a propaganda oral no rádio alagoano.

#### **4 Considerações acerca dos lugares da argumentação**

Santos (2011, p. 51) aponta os lugares da argumentação como uma categoria responsável pela classificação dos argumentos, além promover os valores em que o

---

<sup>1</sup> Termo provindo dos Estudos Textuais e Discursivos, cujo significado está relacionado ao objetivo do produtor de um texto e/ou discurso ao falar, escrever.

auditório está ancorado. A autora frisa que os lugares dão ao orador recursos para que consiga estabelecer acordos com o auditório. No mesmo entendimento, Abreu (2009, p. 85) afirma que os lugares da argumentação são premissas que servem para reforçar “a adesão a determinados valores. O nome lugares era utilizado pelos gregos, para denominar locais virtuais facilmente acessíveis, onde o orador pudesse ter argumentos à disposição, em momento de necessidade”.

Nesse sentido, infere-se que os lugares da argumentação estão a serviço do orador para que possa, no momento da argumentação, buscar os argumentos que deseja para tentar convencer e persuadir um determinado auditório. Assim, compreende-se que os lugares da argumentação configuram-se em grandes celeiros de argumentos que são “utilizados para estabelecer acordos com o auditório. O objetivo é indicar premissas de ordem ampla e geral, usadas para assegurar a adesão a determinados valores e, assim, re-hierarquizar as crenças do auditório” (FERREIRA, 2015, p. 69).

Seguindo Abreu (2009, p. 85), é possível classificar os lugares da argumentação em seis tipos: lugar de quantidade; lugar de qualidade; lugar de ordem; lugar de essência; lugar de pessoa; e lugar do existente. Por meio da utilização desses lugares retóricos, qualquer orador pode explorar a hierarquia de valores de qualquer auditório, procurando aumentar a intensidade da adesão. Assim, esses lugares, conforme Ferreira (2015, p. 70), estão à disposição do orador para a criação dos argumentos e, por consequência, para as tentativas de persuadir determinado auditório.

O lugar de quantidade caracteriza-se pela utilização de formas numéricas. É neste lugar onde qualquer coisa vale mais que outra em função de razões quantitativas. De acordo com o lugar de quantidade, “um bem que serve a um número muito grande de pessoas tem mais valor do que um bem que serve apenas a um pequeno grupo. Um

bem mais durável é superior a um bem menos durável e assim por diante” (ABREU, 2009, p. 85-86).

O lugar de qualidade mostra que uma coisa é melhor do que outra porque possui mais qualidades ao ser comparada com seus semelhantes. Assim, “o lugar de qualidade se contrapõe ao lugar de quantidade, pois contesta a virtude do número. Valoriza o único, o raro” (ABREU, 2009, p. 88). Nesse sentido, aquilo que é único e raro sobrepõe tudo aquilo que é corriqueiro, comum.

O lugar de ordem é o lugar que apresenta a sequência de fatos, isto é, primeiro há uma causa e, em seguida, um efeito produzido por ela. No entanto é preciso entender que o anterior é mais importante do que o posterior, já que aquele veio primeiro do que este. Diante disso, “o lugar de ordem afirma a superioridade do anterior sobre o posterior, das causas sobre os efeitos, dos princípios sobre as finalidades etc.” (ABREU, 2009, p. 90).

O lugar de essência caracteriza-se por tudo aquilo que emana das pessoas que são consideradas as que melhor representam a classe à qual são pertencentes. São consideradas modelos de uma determinada essência. Por isso, tem-se que “o lugar de essência valoriza indivíduos como representantes bem caracterizados de uma essência” (ABREU, 2009, p. 93-94).

O lugar de pessoa diz respeito à valorização do ato realizado por uma pessoa ou até mesmo o cuidado pelo ser humano, ou seja, esse lugar retórico utiliza-se da iniciativa de indicar melhores condições voltadas ao bem-estar do homem. Por isso, “o lugar de pessoa afirma a superioridade daquilo que está ligado às pessoas. Primeiro as pessoas, depois as coisas! é o slogan que materializa esse lugar” (ABREU, 2009, p. 94-95).

O lugar do existente fundamenta-se na superioridade do que é real sobre aquilo que pode vir acontecer. É partir desse lugar retórico que o orador busca falar daquilo que é vivido, experienciado no aqui e no agora. Nesse sentido, “o lugar do existente

dá preferência àquilo que já existe, em detrimento daquilo que não existe” (ABREU, 2009, p. 95-96).

Portanto, todos esses lugares retóricos e, ao mesmo tempo da argumentação, encontram-se à disposição e são utilizados por qualquer orador para construir os argumentos e, desse modo, aumentar a intensidade da adesão perante um determinado auditório. É no momento de necessidade argumentativa que os oradores recorrem a esse celeiro que agrupa os mais diversos argumentos.

## **5 Análise retórica da propaganda oral radiofônica**

Para estudar o gênero propaganda oral radiofônica, foi necessário colher o material de análise durante um programa de rádio de uma determinada emissora do agreste alagoano. Ao conseguir o corpus de análise, ocorreram as transcrições, visto que se trata de um gênero da modalidade de língua oral. As transcrições foram realizadas de acordo com os estudos de Marcuschi (2003), Preti (1999), Santos, Dickson e Moraes (2014), entre outros.

O trabalho segue os caminhos da pesquisa qualitativa com um olhar descritivo-interpretativista (FLICK, 2009), pois dá ênfase ao processo pelo qual ocorre o fenômeno analisado. No dizer de Oliveira (2010, p. 24), “o processo interpretativo passa por três estágios: o descrever, o dar sentido ao dado e argumentar”. Assim, a interpretação dos dados, a partir das categorias retóricas previamente elencadas, mostra como acontece o gênero propaganda oral de linha radiofônica.

Flick (2009) diz que os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e de teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e de métodos. À luz dessa abordagem, foi possível verificar como o gênero em destaque está organizado pelas artimanhas retóricas.

## 6 Amostragem e análise retórica

O produto em destaque é a pomada negra, que serve para tratar das dores do corpo, além de ser útil para uma série de problemas decorrentes do esforço físico, principalmente daqueles originários dos trabalhos rurais. A principal intenção da propaganda é a venda do medicamento. É possível ver estes aspectos no texto a seguir:

L1: e::cumpade eu não tô bom não viu é dor no pescoço nas junta nas costa cruz credo...

L2: use a pomada NEGRA cumpade...a pomada negra é composta por óleo de pinheiro bravo óleo de copaíba que tem ação anti-inflamatória e de relaxante muscular...a pomada negra alivia tensões musculares dor nas articulações artrite artrose lesões contusões e reumatismo óia pomada negra alivia também as dores chikungunya dengue zikavírus câimbras e mal jeito no pescoço cumpade

L1: e::cumpade só docê falar já começou a miorá (risos)

L3: pomada negra a venda somente nas farmácias e casas de produtos naturais...

Fonte: *corpus* da pesquisa (2019).

A propaganda oral radiofônica inicia com o diálogo entre dois camponeses. Um deles está reclamando de dores pelo corpo, como pode ser visto em: “e::cumpade eu não tô bom não viu é dor no pescoço nas junta nas costa cruz credo...”. Verifica-se que o orador (L1) recorre ao argumento (quase lógico) da inclusão das partes no todo para efetivar o discurso. Nesse sentido, o todo se caracteriza pelo corpo humano; as partes, por sua vez, correspondem ao pescoço, às juntas, às costas. Talvez, as dores relatadas pelo primeiro orador (L1) sejam fruto de um dia inteiro de labuta na roça. Assim, o modo como o discurso foi colocado é estratégico e persuasivo porque desperta, no auditório, sentimentos, paixões (*pathos*), as quais propiciam a possibilidade de o auditório adquirir o medicamento pomada negra, caso esteja com os mesmos sintomas descritos pelo orador (L1).

Em seguida, para que o orador (L1) melhore das dores que vinha sentindo pelo corpo, o orador (L2) indica uma possibilidade para a revitalização do corpo: “use a pomada NEGRA cumpade...”. Ao utilizar essa expressão imperativa, o orador (L2)

recorre ao lugar retórico da qualidade, pois dentre outras possibilidades de medicamentos, ele ordena que o compadre use apenas a pomada negra. Assim, infere-se que tal pomada é algo único, raro, a melhor entre as outras pomadas, para resolver as mazelas que o orador (L1) adquiriu durante as lamúrias diárias. Por a rádio veiculadora dessa propaganda ser do interior de Alagoas, acredita-se que, possivelmente, trata-se de direcionar o uso do medicamento para os trabalhadores rurais e todos aqueles que se interessarem pela pomada negra.

Posteriormente, o orador (L2) começa a explicar a composição do medicamento pomada negra. Ele afirma: "...a pomada negra é composta por óleo de pinheiro bravo óleo de copaíba que tem ação anti-inflamatória e de relaxante muscular...". É possível notar que o orador (L2) utilizou-se do argumento (quase lógico) a divisão do todo em suas partes. Desse modo, o todo é constituído pela própria pomada negra e as partes são o óleo de pinheiro, de copaíba, o relaxante muscular etc. Mais uma vez, nota-se que a intenção do orador é mostrar a importância do medicamento, mas também, sobretudo, persuadir o auditório para que possa comprar e usar o medicamento pomada negra.

O orador (L2) continua argumentando acerca da importância do medicamento e após mostrar as partes que constituem a pomada negra, ele agora passa a evidenciar a funcionalidade do produto: "a pomada negra alivia tensões musculares dor nas articulações artrite artrose lesões contusões e reumatismo óia pomada negra alivia também as dores chikungunya dengue zikavírus câimbras e mal jeito no pescoço cumpade". Ao mostrar os efeitos produzidos por aqueles que consomem o produto pomada negra, o orador (L2) recorre ao argumento (quase lógico) da definição porque mostra para o auditório a função do medicamento, além de mostrar as eficácias dele. O argumento da definição é utilizado visando persuadir o auditório.

O lugar retórico da ordem também é destacado no discurso do orador (L2). Compreende-se que o orador (L2) coloca as eficácias do produto em ordem, pois

primeiro, a pomada negra “alivia as tensões musculares”, depois “as dores nas articulações”, em seguida atua contra o “reumatismo” e contribui até com a melhoria das dores provocadas pela “dengue”. Observa-se que os fatos ocasionados pelo uso da pomada negra são colocados em ordem sequencial e culminam na saúde do homem. Diante disso, o anterior (todas as melhorias para alcançar a saúde) é mais importante e crucial do que o posterior (a melhoria em si), pois se não houvesse o primeiro, o segundo obviamente não existiria. Portanto, primeiro é necessário utilizar a pomada negra e somente depois será possível desfrutar das eficácias do medicamento.

Além do lugar retórico da ordem, é possível perceber também a presença do lugar retórico de pessoa, pois o orador (L2) mostra o cuidado pela saúde do homem, visto que a pomada negra: “alivia tensões musculares dor nas articulações artrite artrose lesões contusões e reumatismo...”. Verifica-se que o principal objetivo do medicamento é cuidar da saúde, do bem-estar da pessoa humana, tentando evitar que possíveis doenças danifiquem o corpo humano, neste caso, o dos trabalhadores camponeses. Por isso, o lugar retórico é evocado, já que ele testifica que a pomada negra visa ao melhor para a saúde das pessoas.

O lugar retórico de essência também está presente na propaganda oral em destaque, mas de forma implícita. Compreende-se que os próprios camponeses representam melhor a classe dos trabalhadores rurais. Ora, há várias características de trabalhadores, mas os camponeses ocupam socialmente modelos que encarnam uma função específica: produzir alimentos para a sua própria existência, bem como de toda a população. Assim, os camponeses representam a essência daquilo que seria um trabalhador rural dedicado a cooperar com um bem comum para todos: a produção de alimentos.

Outro lugar retórico que foi bastante explorado pelo orador (L2) foi o da quantidade. O orador (L2) aponta uma série de elementos que compõem a pomada negra: “a pomada negra é composta por óleo de pinheiro bravo óleo de copaíba que

tem ação anti-inflamatória e de relaxante muscular...”. Percebe-se um grande quantitativo de elementos que constituem o referido medicamento. Além desses, existem aqueles que são fruto do uso da pomada: “alivia tensões musculares dor nas articulações artrite artrose lesões contusões e reumatismo óia pomada negra alivia também as dores chikungunya dengue zikavírus câimbras e mal jeito no pescoço cumpade”. Com um quantitativo de elementos eficazes, as razões numéricas tornam-se persuasivas.

Perto de finalizar a propaganda oral, o orador (L1) retoma novamente o discurso e enuncia: “e::cumpade só docê falar já começou a miorá (risos)”. Depois de o orador (L2) mostrar a importância e a constituição do produto pomada negra, o orador (L1) utiliza-se do argumento (quase lógico) do ridículo para causar um efeito persuasivo no auditório. Além disso, sanciona o riso porque o medicamento não tem esse poder de curar alguma enfermidade por apenas falar acerca do produto. Outro ponto importante diz respeito ao fato de apenas falar sobre o produto por ser tão persuasivo, já acontece uma melhoria na saúde do orador (L1), imagine se ele tivesse usado a pomada negra. A tentativa de persuadir acontece por meio dos recursos retóricos que estão acoplados aos discursos dos oradores e são utilizados como artimanhas persuasivas no gênero propaganda oral radiofônica.

O lugar do existente foi contemplado na propaganda oral, pois no primeiro momento o orador (L1) afirma: “eu não tô bom não viu é dor no pescoço nas junta nas costa cruz credo...”. Assim, as dores realmente existem e afligem um dos oradores. No entanto o que possivelmente ainda não existe na casa do orador (L1) é a própria pomada negra. Ao saber das dores do orador (L1), o orador (L2) não perde tempo e indica o medicamento a ser adquirido para curar as enfermidades. Ele é categórico: “use a pomada NEGRA cumpade...”. Observa-se que aquilo que existe (as dores no corpo) é superior ao que não existe ainda (a pomada negra).

A propaganda oral é finalizada com um terceiro orador (L3) que surge apenas para concluir a argumentação. Ele não se expressa como camponês, mas sim como um possível responsável direto pelo produto. Ele diz: “pomada negra a venda somente nas farmácias e casas de produtos naturais...”. Diante disso, infere-se que a pomada negra é tão especial que não é vendida em qualquer lugar, mas apenas em farmácias e casas de produtos naturais.

Além disso, o que desperta curiosidade é que não foram os camponeses que finalizaram a propaganda, mas um terceiro orador. Este não tem a linguagem popular, coloquial, natural dos homens da roça, mas sim uma linguagem culta. Acredita-se que agora realmente aparece o *ethos* da empresa que utilizou os camponeses apenas para persuadir o auditório.

Em vista disso, o orador (L3) encerra a propaganda, recorrendo, mais uma vez, ao lugar da qualidade, evidenciando que a pomada negra é o melhor entre os demais produtos. Como foi demonstrado, não é qualquer medicamento, mas é a pomada negra.

Os argumentos quase lógicos (a inclusão das partes no todo; a divisão do todo em suas partes; a definição; o ridículo), que foram utilizados pelo orador (radialista) no discurso evidenciam que o gênero propaganda oral radiofônica é organizado e efetivado a partir desses tipos de argumentos. Todos eles foram encadeados de maneira estratégica, procurando granjear a confiança do auditório.

Concomitante a isso, surgiram também os lugares da argumentação (lugar de quantidade, lugar de qualidade, lugar de ordem, lugar de pessoa, lugar de essência e lugar do existente), que foram utilizados constantemente pelos oradores da propaganda oral radiofônica.

Portanto, essas categorias retóricas (argumentos quase lógicos e lugares da argumentação) contribuem para o acontecimento do gênero propaganda oral radiofônica veiculada na rádio alagoana.

## 7 Considerações finais

Este trabalho objetivou realizar uma análise acerca dos argumentos quase lógicos e dos lugares da argumentação no gênero propaganda oral radiofônica do rádio alagoano. Por meio da análise retórica, foi possível perceber que as duas categorias analisadas (argumentos quase lógicos e os lugares da argumentação) foram utilizadas pelos oradores para organizar e fazer com que o citado gênero aconteça de maneira organizada.

No que diz respeito à utilização dos argumentos quase lógicos, verificou-se que a sua escolha pelo orador (radialista), como: a inclusão das partes no todo, a divisão do todo em suas partes, a definição e o ridículo, não se deu por acaso. Todos esses argumentos têm um objetivo específico: persuadir o auditório, constituído por todos os ouvintes do programa de rádio, para que todos possam comprar a pomada negra.

No tocante aos lugares da argumentação, foi possível identificar o lugar da quantidade, da qualidade, da ordem, da essência, da pessoa e do existente. Todos os lugares retóricos apontados por Abreu (2009) foram contemplados na propaganda analisada. A utilização desses lugares da argumentação com a junção dos argumentos quase lógicos evidencia o sentido persuasivo presente no referido gênero textual.

Por meio do uso das categorias retóricas estudadas, a propaganda oral radiofônica conseguiu promover o medicamento e mostrar para o auditório as possíveis eficácias adquiridas quando ao uso da pomada negra. O objetivo principal da propaganda em destaque é fazer com que o auditório (ouvintes do programa da rádio) adquira o produto que está à venda.

A propaganda é veiculada diariamente na rádio interiorana e para um público interiorano com tentativas de persuadir o auditório. Ora, se o medicamento não estivesse sendo vendido, talvez a propaganda deixasse de ser veiculada na rádio, já que há pagamentos para que tal veiculação aconteça. O possível sucesso de venda está

intrínseco à utilização dos recursos retóricos ora analisados, pois sem eles, provavelmente, a propaganda não teria êxito.

Por fim, este trabalho procurou contribuir com o estudo retórico da propaganda oral radiofônica da rádio alagoana. Esse gênero apresenta categorias retóricas como os argumentos quase lógicos e os lugares da argumentação, os quais foram utilizados pelo orador decisivamente para o acontecimento e a organização do referido gênero de linha radiofônica. Assim, pode-se afirmar que o gênero propaganda oral radiofônica é retórico e visa à persuasão do auditório.

## Referências

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: Edipro, 2011.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2015.

FIGUEIREDO, M. F.; SANTOS, M. F. O. Do rádio para a sala de aula: uma análise retórico-conversacional do gênero spot. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 205-225, jan./jun, 2015. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p205-225>.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MEYER, M. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

OLIVEIRA, A. A. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, p. 22-27, 2010.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, M. F. O. **As marcas retórico-críticas no gênero editorial**. Maceió: Edufal, 2011.

SANTOS, M. F. O. O gênero spot à luz dos estudos da argumentação e da referenciação. *In*: SANTOS, M. F. O; ROCHA, M. S. (org.). **Teceres diferentes em gêneros orais e escritos**. Arapiraca: EDUNEAL, 2018.

SANTOS, M. F. O; DIKSON, D; MORAIS, E. P. **Interfaces com a análise da conversação**: olhares diversos em teorias imbricadas. Maceió, AL: EDUFAL, 2014.

SOUSA, A. **A persuasão**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2001.

Artigo recebido em: 29.03.2019

Artigo aprovado em: 10.10.2019



## A criança e a vivência das regras de interação na conversação: “Que jogo está sendo jogado aqui?”

The child and the experience of interaction rules in conversation: “What kind of game are we playing?”

Marlete Sandra DIEDRICH\*

**RESUMO:** Neste artigo, tem-se o objetivo de aprofundar a discussão sobre a vivência, pela criança, das regras de interação. Para tanto, focalizam-se os deslocamentos que a criança produz e interpreta na conversação, na busca de compreensão do episódio interacional vivenciado. Na abordagem desse tema, analisam-se dois recortes enunciativos compostos por interações conversacionais de uma criança na faixa etária dos dois anos aos dois anos e seis meses, com seus pais e seus amigos. A análise desses recortes, representativa da pesquisa realizada, revela que a participação da criança na conversação implica uma complexa operação sociocognitiva de compreensão do evento interacional, ou seja, do reconhecimento do “jogo” que todos os interactantes parecem ter aceitado jogar. A criança, via micronegociações, aprimora sua competência de produzir enunciados adaptados à situação comunicativa e ao discurso do outro, numa construção conjunta do seu dizer.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interação. Micronegociação. Aquisição da linguagem.

**ABSTRACT:** The following article aims to have a deeper discussion about child experiences with rules of interaction. In order to do so, we focused on the displacements that the child makes and interprets in the conversation while trying to understand the interactional episode experienced. In the approach of such theme, we analyze an enunciative selection of conversational interactions between two year and two year - six month, with her parents and friends. The analysis of this selection shows that the child’s participation in the conversation involves a complex sociocognitive operation for understanding the interactional event, that is, for recognizing the “game” that all participants seem to have accepted to play. The child, through micro negotiations, improves her competence to produce enunciates that are adapted to communicative situation and to the other’s discourse, in a collective building of their saying.

**KEYWORDS:** Interaction. Micro negotiation. Language acquisition.

---

\*Doutora em Linguística, Universidade de Passo Fundo. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9177-089X>. [marlete@upf.br](mailto:marlete@upf.br).

## 1 Palavras introdutórias

Levinson (2006a) acredita que as raízes da socialização humana estão em uma capacidade especial de interação social, reconhecida em situações espontâneas, nas conversas do dia a dia. Neste artigo, voltamo-nos para essa capacidade de socialização via linguagem e buscamos explicitar como ela se constitui na aquisição da linguagem, manifestada na relação entre a criança e o outro, o que se dá via discurso construído na vivência de situações interacionais cotidianas. Temos o objetivo de aprofundar a discussão sobre a vivência, pela criança, das regras de interação. Dentre essas regras, focalizamos os deslocamentos que a criança produz e interpreta na conversação, na busca de compreensão do episódio interacional vivenciado. Assim, nosso questionamento é o seguinte: como se manifesta a compreensão dos episódios interacionais vivenciados pela criança via conversação e o que isso revela sobre a constituição do seu papel na interação? Para respondermos a esse questionamento, pautamo-nos em princípios da Linguística Interacional capazes de nos fornecer bases importantes para iluminar a discussão sobre a constituição de papéis interacionais revelados no discurso da criança.

Trabalhamos com um corpus de interações de uma criança produzidas no período de dois anos aos dois anos e seis meses de idade (DIEDRICH, 2015). Trata-se de diálogos espontâneos entre a criança e os adultos que com ela convivem, ora a mãe, ora o pai, ora os amigos da família. Desse corpus, selecionamos, para os fins deste artigo, dois recortes que nos interrogam mais diretamente sobre o papel interacional vivenciado pela criança. O que esses recortes evidenciam pode ser confirmado também em outros recortes do mesmo corpus, conforme se pode atestar em Diedrich (2015). No centro da discussão está, portanto, a vivência, pela criança, das regras de interação na conversação e o que essa vivência pode dizer sobre a aquisição da linguagem.

## 2 Os estudos da interação

Goffman (2002) entende a interação social como a influência recíproca que os parceiros exercem sobre suas ações quando estão na presença física uns dos outros. Tal influência exige que os atores construam, na interação, certa impressão de si mesmos, que contribui para influenciar seus parceiros do modo desejado. Trata-se da vivência de determinados rituais sociais, inerentes a toda troca verbal e instituídos pela regulamentação sociocultural que caracteriza a vida dos sujeitos em sociedade. A interação, assim, acontece em uma estrutura de participação em constante modulação capaz de especificar quem está participando e qual papel desempenha (GOFFMAN, 2002).

Essa regulamentação leva os falantes a se perguntarem em suas interações: “Que jogo está sendo jogado aqui? Como devo me comportar?” Trata-se da noção de enquadre de eventos, característica de toda interação, uma vez que os interactantes estão constantemente reenquadrando suas falas, adaptando-as à situação interacional vivida, levando em conta principalmente o que o outro diz ou faz. O sucesso da interação depende, assim, em grande parte, da capacidade que o interactante tem de perceber qual atividade de fala está sendo “encenada”<sup>1</sup> e que sentido o que está sendo dito assume nessa atividade.

Num encontro social, portanto, os falantes estão constantemente reenquadrando a fala, redirecionando a interação em curso, uma vez que o que dizem depende em grande parte de como o outro entende o que foi dito e do que o outro produz como resposta. Trata-se, portanto, de uma influência mútua e produtora de movimentos simultâneos, capazes de redirecionar a interação. Essa configuração leva os falantes a construírem em seus enunciados determinadas projeções do eu – postura assumida pelo interlocutor na relação com o outro, consigo mesmo e com o que está

---

<sup>1</sup> Expressão usada por Goffman (2014) ao se referir à representação do eu na vida cotidiana.

sendo dito. Tais projeções estão intimamente ligadas à ideia de papel assumido na interação, ideia que envolve não só o papel social, mas, principalmente, o papel interacional, que pode ou não ser influenciado pelo social. Ou seja, numa determinada interação entre um sujeito que ocupa posição social de prestígio no grupo, por exemplo um professor, e seus alunos, posição social de subordinados ao primeiro, pode haver reenquadres do evento da fala nos quais os alunos deixam de assumir a postura de subordinados ao professor, o que não afeta o papel social de cada um deles, mas o papel interacional assumido naquele enquadre. Mas, nesse caso, para haver sucesso interacional, todos os envolvidos, ou, ao menos dois deles, precisam estar dispostos e cientes de tal reenquadre, do contrário, a interação pode fracassar tendo em vista uma projeção equivocada do papel interacional assumido.

Focalizando uma conversação, é possível afirmar que a habilidade de se alterarem ou de se manterem tais projeções está atrelada à competência comunicativa dos participantes e a sua capacidade de adaptação do discurso a determinados objetivos interacionais.

Falar de interação conversacional é admitir que uma conversação não se reduz ao fato de que dois locutores se falam alternadamente, pois, como sabemos, as conversações não são lineares, mas resultam de um trabalho cooperativo dos interactantes, os quais constituem um objeto comum: o discurso da troca. Segundo Kerbrat-Orecchioni (1986), um sujeito é capaz de adaptar seu comportamento discursivo ao domínio situacional, e sua própria competência à competência do outro, do seu ou dos seus pares da interação. Para que a troca seja possível, também devem intervir, e sempre, e em todos os níveis, certos fenômenos de coordenação, harmonização, sincronização dos comportamentos dos diferentes interactantes, como o bom funcionamento dos turnos de fala, a regulação dos estados afetivos, a organização do material verbal, entre outros.

Sabedores de que, ao aprender uma língua, a criança apreende o mundo à sua volta, a sua cultura e a sua organização social, voltamos nosso interesse para a aquisição da linguagem, focalizando o aspecto interacional vivenciado pela criança em sua experiência linguística. Logo, perguntamo-nos como ocorre o deslocamento linguístico realizado pela criança via interações sociais. Como ela compreende o episódio interacional vivenciado? Que projeções do eu são por ela assumidas e como constituem diferentes papéis na interação conversacional?

### **3 A vivência da competência interacional na aquisição da linguagem**

Acreditamos, com base principalmente nos estudos de Levinson (2006a), que na coordenação dos fenômenos envolvidos no âmbito da interação concorrem aspectos cognitivos e sociais. Segundo o autor, a interação humana se dá na dependência de uma habilidade peculiar de ligar intenções comunicativas com uma estrutura interacional. O ser humano, assim, é dotado de um conjunto de habilidades cognitivas e de dispositivos comportamentais que trabalham juntos nas interações humanas face a face.

Por essa razão, é possível afirmar que, ao interagir com o outro, a criança se apropria de determinados saberes sociais que lhe possibilitam analisar as ações do outro através de simulação mental, na busca de interpretação do comportamento desse outro, o que consideramos uma pré-condição para o sucesso da interação. No centro desse processo, encontra-se a noção de uma base comum, uma espécie de conhecimento social mútuo que permite a interação. Segundo Levinson (2006a), dado que o processamento da língua humana é obrigatório e automático, a alternância de papéis na conversação implica a obrigatoriedade de o interactante habitar, ao menos, e certamente, em parte, o mundo mental do outro. Trata-se, portanto, segundo o autor, de uma operação de reflexividade acerca do comportamento do outro e do seu próprio comportamento.

Em nossos estudos anteriores com a linguagem da criança, já ouvimos relatos de situações interacionais nas quais crianças de três, quatro, e até de cinco anos têm dificuldade em reconhecer a verdadeira intenção do adulto com quem interagem, principalmente, quando se trata de uma brincadeira ou mesmo de um falso papel interacional assumido com um propósito definido. No entanto, mesmo nessas situações, o que se observa é um esforço da criança, manifestado por meio de olhares, mudança abrupta de comportamento, entre outros indícios expressos em seu modo de dizer, de se aproximar do mundo mental do outro para realizar o devido enquadre.

No centro da questão, vemos a competência conversacional se manifestando na aquisição da linguagem. Ela é considerada, em muitos aspectos, dominante em relação às outras competências dos falantes: ela é ontogeneticamente primeira, porque a linguagem é adquirida num contexto interativo, no qual predominam as estruturas dialogadas em relação às monologadas. Assim, o diálogo é considerado a forma primitiva e básica da linguagem. Apoiamo-nos no dizer de Levinson (2007), segundo o qual, a conversação é a matriz para a aquisição. Ou seja, é por meio da conversação que a criança é inserida na sociedade via linguagem. É de conhecimento geral que, ao menos em grande parte das culturas que conhecemos, a mãe, desde muito cedo, investe num tipo de conversação muito curioso com seu bebê, o qual se caracteriza justamente pela representação de papéis interacionais por parte da mãe, a qual ocupa os turnos de fala do bebê, na busca de representar uma interação conversacional. A mãe faz isso, em geral, representando entonações de voz da criança, alterando a pronúncia de determinadas palavras, como se adotasse a linguagem desse outro que ainda não ocupa o seu espaço de dizer na conversação, mas que, quando o fizer, não o fará da mesma forma que o falante adulto, dada a particularidade da experiência de aquisição. Somado a isso, é interessante lembrar que, com o passar do tempo e com o incremento desses investimentos por parte da mãe ou de outro adulto que

desempenha o mesmo papel interacional, a criança, num determinado momento, sem aviso prévio, passa de fato a ocupar esse lugar a ela já reservado na interação.

Pesquisas com crianças de dois a quatro anos de idade (ERVIN-TRIPP; GUO; LAMPERT, 1990) já mostraram que sustentar e desenvolver episódios conversacionais topicamente coerentes requer a habilidade de selecionar turnos com contribuições que manifestam organização do discurso construído mutuamente, isto é, responder e adicionar novas informações ao tópico em questão, facilitando assim o desenvolvimento do tópico e da conversa. Nas interações com crianças pequenas, os adultos tendem a assumir a maior parte das responsabilidades conversacionais pelo desenvolvimento de tópicos, ao mesmo tempo em que há uma sensibilidade emergente nas crianças pequenas em relação aos parâmetros sociais do uso da língua, sendo os marcadores de polidez uma das habilidades pragmáticas precoces das crianças.

Entendemos essas constatações de Ervin-Tripp, Guo e Lampert (1990) como manifestações do ato de apropriação do papel interacional da criança na conversação: ela ocupa o seu espaço de dizer. Acerca desse ato, em Diedrich (2017), voltamo-nos para a enunciação da criança e a sua relação com o outro pelo viés do aspecto vocal, o que aponta para a inserção da criança no mundo/na cultura, pela vivência de experiências marcadas por enunciações. Para a criança constituir-se como sujeito do seu dizer e se historicizar na linguagem, ela precisa ocupar lugares na enunciação por meio de operações da realização vocal da língua. Ou seja, a criança, ao assumir ou ao ser assumida como alguém que diz, que evoca sentidos, está se historicizando, dada a maneira como assume a sua língua e como se singulariza por ela. No entanto, traz em suas enunciações vestígios do discurso do outro, representante da cultura na qual ela está imersa.

Motivados também por essas análises, voltamos nosso interesse para os movimentos da criança no simbólico da língua, o que acontece sempre via interação.

Esse movimento é afetado pelo equilíbrio entre a previsibilidade das estruturas da língua e da cultura e a imprevisibilidade do aqui-agora do discurso e da relação interacional na qual ele se realiza. Ou seja, a cada interação vivida pela criança, ela se desloca na linguagem realizando escolhas linguísticas em função da singularidade por ela vivida na enunciação, ao mesmo tempo em que, por meio de operações sociocognitivas, determina a situação social da qual faz parte e, a partir dessa determinação, tem a possibilidade de enquadrar ou de reenquadrar a atividade interacional que viveu, decisão que afeta a construção da conversação.

Para melhor entendermos esse deslocamento, ocupamo-nos de um fato de linguagem vivenciado por uma criança de dois anos e um mês em interação envolvendo os adultos de seu convívio, expresso no recorte enunciativo que segue:

Recorte 1<sup>2</sup>

Recorte enunciativo: Tirar as meias

Participantes: Dália, pai, mãe, tio

Data da coleta 30/6/2012

Idade da criança: 2;1;6

Situação: Dália senta no sofá ao lado do pai e do tio, sob olhar da mãe, e quer tirar as meias dos pés, sob protesto dos pais.

|              |   |
|--------------|---|
| <b>Dália</b> | tira a meia mãe   |
| <b>Mãe</b>   | e por que tu tá tirando? .... nnãã                            |
| <b>tio</b>   | dáli/ a dali/ a dália tá teimaaando?                          |
| <b>Dália</b> | tá tudo tá suujo  |
| <b>tio</b>   | tá sujo? e tem chulé aí no meio dos dedos?? EEca! que cheiro! |
| <b>Dália</b> | huuumm  |
|              | .....   |
| <b>corpo</b> | Leva o pé até o nariz para cheirar                            |

<sup>2</sup> Consideramos importante registrar algumas das notações de transcrição adotadas nos recortes 1 e 2: letras maiúsculas representam tons ascendentes; a linha dupla pontilhada representa a concomitância entre o movimento de gesticulação e o dizer. Na trilha denominada *corpo*, registram-se os movimentos e gestos da criança, na trilha denominada *comentário*, registram-se todos os comentários descritivos do transcritor.

**tio** huummmm eeeca  
**Dália** tem dundé daqui mãe  
**pai** não tira dalinha  
**Dália** é só mais uma pai  
**tio** tem dois pezinhos né? não tem só um  
**Dália** tira pa mim pai!? aii  
**Dália** tiráá a meia?  
**tio** vai apanhá na bunda depois  
**pai** não não é pra tirá a meia  
**Dália** SIIMM  
**tio** o que que a mamãe tá fazendo lá mãe Ó dália ó  
**tio** hein dália? o que que a mamãe dizendo pra ti?  
**Dália** pá  
**tio** pra tirá a meiaa oou não tirá a meia?  
**pai** a mãe não qué que Tlre  
**Dália** quero tiráá quero tiráá  
 .....  
**corpo** Tenta tirar a meia.  
**mãe** por QUÊ? por que tirá meia?  
**tio** tá fediiidaa?  
**Dália** táá/ tá fedida maiis...  
**corpo** Joga a meia no chão.  
**Dália** huumm chulé  
 .....  
**corpo** Levanta o pé para o pai cheirar.  
**tio** huummmm aaaiii

Nesse recorte, Dália insiste em tirar suas meias e assim o faz, conforme seus desejos, apesar das constantes advertências dos pais e do tio. Os pais “encenam” seus papéis de “autoridade” em relação ao comportamento da criança; o tio é o sujeito que descontrói a cena por meio da inserção de elementos que se aproximam do universo da criança, e que acabam por serem assumidos por ela como recursos argumentativos para justificar, frente aos pais contrariados, sua ação de tirar as meias dos pés. Há, portanto, um conflito instaurado na cena conversacional e todos os interactantes buscam elementos discursivos para conduzir a conversação de forma a preservar suas faces, apesar de buscarem o tempo todo impor sua vontade. Dália aparenta dominar

essa situação, uma vez que, mesmo sendo advertida, insiste em realizar seu desejo de tirar as meias, mas autorizada pelos argumentos que o tio vai inserindo como novos tópicos na condução da conversação, o que, de certa forma, garante a proteção da face da criança.

Esse simples ato implica uma complexa operação sociocognitiva de compreensão do evento interacional, conforme apregoa Levinson (2006a), ou seja, do reconhecimento do “jogo” que todos os interactantes parecem ter aceitado jogar. Ao analisarmos a maneira como a conversação progride, percebemos que, como o primeiro pedido da criança, “tira a meia mãe”, foi negado pela mãe, Dália passa a reenquadrar sua fala em favor do seu objetivo: “tá tudo tá suujo”, ou seja, não se trata mais de um pedido dirigido à mãe, mas de uma proposta de convencimento apresentada à mãe na busca de justificar sua ação. Quem acolhe o argumento e dá continuidade à conversação é o tio. A contribuição do tio para a conversação é característica de uma ação marcada pela polidez; na busca de evitar uma tensão maior entre os pais e a criança, ele produz no fluxo da conversa pontos de equilíbrio entre as ações executadas pelos demais interactantes via conversação. O tio, inclusive, oferece mais argumentos à criança, fazendo referência ao chulé, o que é prontamente aceito por ela, como forma de ocupar o seu espaço de dizer, conforme discutimos anteriormente baseados na teorização de Ervin-Tripp, Guo e Lampert (1990). Assim, a criança passa a configurar sua nova proposta de convencimento, encenada também pela gestualidade que constitui seu dizer: ao tentar cheirar o próprio pé e ao oferecer o pé para o pai cheirar convida os demais interactantes a jogar o “jogo do chulé”. Ao aceitarem o convite para assumirem suas posições nesse jogo, os demais interactantes confirmam o argumento da presença do mau cheiro, justificando a necessidade de tirar as meias. Aqui o que nos chama a atenção é justamente a capacidade da criança em lidar com a flexibilidade pragmática da situação e em adaptar rapidamente o seu discurso às novas configurações da conversação, sem se distanciar do seu propósito

conversacional. O recorte se encerra com a incorporação do argumento fornecido pelo outro, o tio; tal argumento passa a figurar na conversação como um novo tópico que acaba por envolver a todos, que aceitam participar da encenação, pois parecem ignorar o fato de a criança ter, por fim, tirado as meias dos pés, ou, ao menos, não falam sobre isso.

Há de se destacar que não há iniciativa por parte da criança para a mudança do foco da conversação, essa iniciativa é dada pelo outro, o tio, mas é imediatamente aceita pela criança. Por essa razão, chama a nossa atenção o fato de a criança vivenciar, em sua experiência na linguagem, situações em que os adultos, em geral, iniciam as mudanças de tema ou a inserção de estratégias de polidez, o que nos leva a pensar que essa vivência é fundamental na constituição do papel interacional da criança, conforme afirmamos anteriormente acerca da sensibilidade em relação aos parâmetros sociais do uso da língua.

Situação semelhante vemos no recorte a seguir, o qual envolve a mesma criança em outro momento de sua experiência de aquisição, agora com dois anos e cinco meses, em interação com amigos adultos e com uma criança mais velha:

### Recorte 2

Participantes: Dália, Ber e Mar

Data da coleta: 28/10/2012

Idade da criança: 2;5;4

Situação: Dália, Ber e Mar voltam a atenção para uma gata doméstica que entra no quiosque onde eles se encontram.

**Mar** chÃchÃ SAI PRÁ LÁÁÁ MAROTA. MAROTA NÉ Dáália !?

**Dália** MAIOOTA MAA-ROO-TAAA

.....

**corpo** Volta-se para a gata ao falar.

**Ber** maarootAAA

**comentário** Ber enuncia a palavra com musicalidade, cantando-a.

**Dália** marootaa marootaa

**comentário** Dália também procura impor um ritmo musical ao dizer

**Dália** di vem

.....

**corpo** Dália corre, fugindo da gata.

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>Ber</b>        | CARA DITATU   |
| <b>Dália</b>      | CATUTUUU catutuuu <u>catu</u>                                   |
|                   | .....   |
| <b>corpo</b>      | caminha atrás do gato   |
| <b>comentário</b> | Dália procura captar o enunciado de Ber e enuncia cantarolando. |

Novamente vemos a criança construir seu turno conversacional na dependência parcial do dizer do outro, mas, especialmente, dos esquemas culturais que atravessam esse dizer. Inicialmente, Dália usa tons ascendentes e silabação para xingar a gata por meio do adjetivo “marota”, explicitando a dependência do enunciado fornecido pelo adulto. No entanto, essa relação se reveste de novos arranjos quando a criança mais velha (Ber) enuncia a mesma palavra de forma cantarolada. São arranjos vocais musicados, os quais, certamente, derivam de determinados esquemas culturais, uma vez que a música é resultado de um aprendizado cultural. Esses esquemas estão disponíveis nos diversos grupos sociais dos quais a criança participa e se presentificam a cada interação. Dália também se apropria desse esquema em especial, o qual permite que cantarolemos palavras presentes na nossa conversação cotidiana, mas Dália o faz sempre com propriedades particulares e singulares, como é o caso da apropriação de formas como “marota”, a ser adotada no diálogo, visto que essa forma enunciada com arranjos musicados mobiliza novos sentidos e experiências na situação vivida, garantindo, de certa forma, o papel da criança na interação via identificação com o modo de dizer do outro. Esse fato ilustra o que chamamos de deslocamento na linguagem por meio das escolhas linguísticas de tal forma que há o enquadramento da atividade interacional vivida. Ao se ver impossibilitada de se apropriar da forma linguística enunciada pela criança mais velha, Dália encontra uma forma de jogar o mesmo jogo do outro, via arranjos vocais, ou seja, não diz “caraditatu”, mas assume esse dizer da forma que lhe é possível em sua relação com a língua: apropria-se do cantarolar como elemento a ser acionado na condução da interação, o que lhe garante o direito de ocupar o seu espaço de dizer de forma coerente em relação ao todo da interação que se constrói via conversação. Destacamos que nesse recorte temos a

participação não só de adultos, como também de uma criança mais velha, o que certamente é significativo, uma vez que essa criança mais velha possibilita uma maior identidade da criança pequena, o que facilita o empreendimento de micronegociações na construção da conversação.

Em estudos já realizados acerca de interações de crianças com outras crianças, Stivers, Sidnell e Bergen (2018) comprovam que as normas de interação estão fortemente implicadas na gestão das relações sociais, e que as crianças, com o passar do tempo, acabarão por confiar nas mesmas normas que os adultos para organizar suas interações, embora não o façam desde cedo, o que revela um deslocamento característico da aquisição da linguagem. Esses pesquisadores acreditam que isso é motivado pelo fato de que essas normas facilitam o gerenciamento de suas relações sociais de maneiras altamente eficientes e efetivas. É justamente essa a constatação que fazemos em nossa pesquisa, cujos recortes aqui analisados se constituem como uma amostra: no recorte 1, a estratégia de condução do tópico conversacional escolhida pelo adulto facilitou o deslocamento da criança na estrutura conversacional e conseqüentemente as suas relações sociais empreendidas via linguagem em interação, por meio de pequenas negociações argumentativas constituintes da conversação. No recorte 2, a inserção da criança na interação conversacional e a manutenção de seu papel interacional se dá também por meio de uma espécie de negociação, no entanto, em relação à forma linguística e a como essa forma é mobilizada na interação, como uma tentativa de entender as regras do “jogo”: se o outro xinga a gata, eu também xingo; se o outro cantarola, eu também cantarolo, mas o faço à minha maneira, dentro das minhas possibilidades de participação.

Nos trabalhos de Stivers, Sidnell e Bergen (2018) não há o reconhecimento de um uso reflexivo das normas sociais por parte das crianças por ela analisadas, no fortalecimento ou no enfraquecimento de suas interações sociais. No caso de nossa pesquisa, não temos ainda dados para afirmar se tratar ou não de um uso reflexivo das

normas sociais por parte da criança, mas de uma capacidade de refletir acerca do que o outro diz e acerca da construção da conversação em si, na vivência imediata da flexibilidade pragmática.

Portanto há uma capacidade de adaptação da criança ao evento interacional manifestado na conversação, o que é por nós interpretado como um deslocamento decorrente da vivência de atos interacionais pela criança altamente mediados pelo outro. Logo, não se trata de olhar para a língua ou para o sujeito nem mesmo para o outro da interação, mas se trata de investigar a relação entre essa tríade. A experiência da criança na linguagem é sempre singular, porque se constitui num movimento que vai do geral para o específico sob muitos aspectos, mas principalmente em relação a dois deles: primeiramente, porque há um movimento que vai do geral da língua para o particular do discurso; além de um movimento simultâneo que vai do geral da cultura manifestada na interação conversacional e nas suas regras para a particularidade da interação vivida, constituída pela tríade já referida: criança, língua e outro.

O que esse fato nos diz, por fim, sobre os deslocamentos da criança na interação conversacional? Como suas escolhas discursivas revelam a compreensão que ela tem do jogo interacional em curso? Apresentamos nossas respostas nas conclusões a seguir.

#### **4 Conclusões**

A interação conversacional que constitui o fato analisado revela um deslocamento da criança na estrutura conversacional alicerçada na mobilização de sua capacidade de analisar a intervenção do outro na particularidade da situação interacional vivida e dela derivar a devida escolha de comportamentos verbais e não verbais na busca de se ajustar a uma estrutura de participação que está em constante modulação e cujo sucesso depende, em grande parte, dessas escolhas.

Salientamos que não se trata de repetir ou de imitar o outro, mas de refletir acerca do que o outro diz e de como diz para, numa construção conjunta da conversação, atingir o sucesso pretendido. Essa propriedade, entendida por nós como uma propriedade de reflexividade, é que garante à criança a sua inserção na conversação de forma a obter sucesso conversacional, num verdadeiro “jogo” com os demais interactantes, uma vez que é necessário, antes de mais nada, que ela perceba que se trata de um jogo que não se “joga” sozinho, mas que é altamente dependente da trama de decisões tomadas pelo outro via discurso, as quais, sem dúvida, afetam o seu dizer.

Na experiência de aquisição da linguagem, portanto, a criança, por estar imersa em esquemas culturais, revelados, em parte, nos enquadres interacionais vividos, instaura-se, via discurso, na conversação, como sujeito da linguagem. Assim, constrói seu discurso na situação conversacional sempre em relação ao outro com o qual interage. Seu deslocamento se dá no ato de interação, assumindo posições interacionais diferenciadas, as quais se adaptam ao evento, o que exige da criança a competência interacional de lidar com a flexibilidade pragmática.

A percepção do “jogo” interacional pela criança, portanto, define o papel interacional por ela assumido na conversação, o que acontece desde cedo, como podemos ver no recorte analisado. Os deslocamentos de sentido e do papel interacional que ela produz são, com base nesse ponto de vista, resultado do trabalho sociognitivo por ela realizado na busca da compreensão do devido enquadre do evento interacional. Essa capacidade de compreensão pode ser definida como a habilidade de singularizar, na estrutura da conversação, os diferentes dizeres que vão tecendo o fio do discurso, seja o dizer do outro ou o seu próprio dizer, os quais assumem contornos de sentido particularizados a cada nova intervenção na construção conjunta da conversação.

Não objetivamos, com os recortes apresentados, fazer um estudo longitudinal, porque acreditamos que os deslocamentos da criança se dão na vivência dos episódios interacionais, o que ocorre na dependência da particularidade da situação vivida. Acreditamos, outrossim, na historicidade construída via interação com os outros ao longo dessa vivência, concorrendo para isso as experiências singulares construídas pela mobilização da língua em situações interacionais e que acabam por representar os deslocamentos da criança responsáveis pela sua relação com o outro.

Dessa forma, na experiência da aquisição da linguagem, a criança interage com o outro via micronegociações, aprimorando sua competência de produzir enunciados adaptados à situação comunicativa e ao discurso do outro, numa construção conjunta do seu dizer altamente dependente do que Levinson (2006b) chama de “mentes em interação”. Essas micronegociações envolvem, em alguns casos, o ajuste de formas linguísticas ao aqui-agora do discurso, em outros casos, envolvem a administração de turnos de fala e o que se diz ou se faz em cada turno, e, ainda, como mostraram os recortes aqui apresentados, podem focalizar os modos de dizer. No recorte 1, há um investimento numa proposta de convencimento para a qual concorrem as contribuições do outro, numa espécie de acordo em torno de um mesmo objetivo interacional. No recorte 2, há um arranjo vocal específico que permite à criança estar no jogo e a jogar as mesmas regras que o outro da interação. Esse é o jogo da linguagem, cujas regras vão se efetivando no ato de aquisição via interação conversacional e que, no caso da criança, são advindas de um mundo que lhe é exterior, mas do qual ela necessita fazer parte. Por isso, busca incessantemente compreender suas regras e se estabelecer no centro do “jogo”.

## Referências

DIEDRICH, M. S. **Aquisição da linguagem**: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem. 2015. 148 f. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/130026>.

DIEDRICH, M. S. A interpretância da língua em relação às funções inter-humanas do discurso na aquisição da linguagem via aspecto vocal da enunciação. **DELTA: documentação e estudos em linguística teórica e aplicada**, v. 33, n. 2, set. 2017. ISSN 1678-460X. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-445012762971994565>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/34374/23627>. Acesso em: 16 dez. 2019.

ERVIN-TRIPP, S. M.; GUO, J.; LAMPERT, M. Politeness and persuasion in children's control acts. **Journal of pragmatics**, v. 14, n. 2, April 1990. DOI [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(90\)90085-R](https://doi.org/10.1016/0378-2166(90)90085-R).

GOFFMAN, E. Footing. Tradução de Beatriz Fontana. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Nouvelle communication et analyse conversationnelle. **Langue française: Communication et enseignement**, n. 70, p. 7-25, 1986. DOI <https://doi.org/10.3406/lfr.1986.6368>. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1986\\_num\\_70\\_1\\_6368](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1986_num_70_1_6368). Acesso em: 1 maio 2018.

LEVINSON, S. C. The human “interaction engine”. In: LEVINSON, S. C. **Properties of human interaction**. New York: Berg, 2006a. p. 39-70.

LEVINSON, S. C. Cognition at the heart of human Interaction. **Discourse studies**, v. 8, n. 1, p. 85-93, 2006b. DOI <https://doi.org/10.1177/1461445606059557>.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

STIVERS, T.; SIDNEEL, J. S.; BERGEN, C. Children's responses to questions in peer interaction: A window into the ontogenesis of interactional competence. **Journal of pragmatics**, v. 124, p. 14-30, 2018. DOI <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.013>.

Artigo recebido em: 27.03.2019

Artigo aprovado em: 06.09.2019



## As nominalizações como recursos complexos de organização tópica: um estudo sobre artigos acadêmicos

Nominalizations as complex resources of topical organization: a study on academic papers

*Gustavo Ximenes CUNHA\**

*Ana Larissa Adorno Marciotto OLIVEIRA\*\**

---

**RESUMO:** Este estudo investiga o papel das instâncias de nominalização na forma de organização tópica de um corpus formado por Introduções de cinco artigos da Área de Ciências Sociais Aplicadas. Com base em contribuições teórico-metodológicas do Modelo de Análise Modular do Discurso, o estudo foi realizado em duas etapas. A primeira correspondeu à análise da organização informacional. Nessa etapa, verificou-se que as nominalizações atuaram tanto na continuidade do texto, reativando informações menos acessíveis da memória discursiva, quanto na progressão textual, permitindo a introdução de novas informações. A segunda etapa correspondeu ao estudo da forma de organização tópica e, ao longo de suas duas subetapas, foi possível aprofundar os resultados da primeira etapa. De modo geral, foi possível constatar que as nominalizações exercem um papel complexo, ligado à argumentação e ao processo de (re)ativação de conceitos.

---

**ABSTRACT:** This study investigates the role of instances of nominalizations as topic organizers in a corpus consisting of the introductory part of five academic papers in the Area of Applied Social Sciences. With the theoretical and methodological framework of Modular Discourse Analysis, this research was carried out in two stages. The first phase consisted of the analysis of the informational structure of the papers. The results of this part showed that nominalizations operated both in topic continuity, by reactivating less accessible information from the discursive memory, as well as in text progression, allowing for the presentation of new information. The second stage encompassed the study of the topical organization of the texts. Overall, the results indicated that nominalizations played a complex role, associated with argumentation and with the process of concept (re) activation.

---

\* Doutor em Linguística, POSLIN/UFGM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9953-1204>. [ximenescunha@yahoo.com.br](mailto:ximenescunha@yahoo.com.br)

\*\* Doutora em Linguística, POSLIN/UFGM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1857-0207>. [adornomarciotto@gmail.com](mailto:adornomarciotto@gmail.com)

---

**PALAVRAS-CHAVE:** Nominalizações. Forma de organização tópica. Artigos científicos.

---

**KEYWORDS:** Nominalizations. Topic organization form. Academic papers.

---

## 1 Introdução

É fato bem aceito na literatura sobre texto acadêmico que uma das características intrínsecas do gênero é a alta densidade lexical (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Parte dessa densidade, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), pode ser atribuída ao uso extensivo de instâncias de nominalização. Em nominalizações deverbais, por exemplo, processos (verbos) são empregados como substantivos (coisas), possibilitando a substituição de uma categoria gramatical (ou estrutura) por outra, por exemplo, em *pesquisadores produzem artigos* x *a produção de artigos (por pesquisadores)*.

Aspecto central, associado ao uso das nominalizações, é a importância dessas estruturas linguísticas para a progressão textual. Em artigos científicos, caso dos textos aqui analisados, é necessário introduzir uma informação e, posteriormente, retomá-la, sempre de modo sucinto, devido, especialmente, à constante necessidade de sumarizar conteúdos e de retomá-los, garantindo o fluxo informacional e temático (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; OLIVEIRA; PERINI-LOUREIRO, 2017). Nesse sentido, um termo nominalizado pode servir para associar dois ou mais elementos da cadeia informacional e temática, por meio do sistema tema/rema e da relação entre informação dada e informação nova. Essa combinação possibilita, portanto, retomar algo que foi exposto anteriormente no texto e rerepresentá-lo como informação dada, iniciando nova cadeia informacional (DOWNING, 2000; OLIVEIRA; PERINI-LOUREIRO, 2017), garantindo a progressão do texto.

Tendo em vista a prevalência das nominalizações no texto acadêmico (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; MARTIN, 2008), o objetivo deste estudo é descrever a função discursiva desses elementos do ponto de vista de uma abordagem

da organização do discurso, o Modelo de Análise Modular do Discurso (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Para isso, analisamos cinco introduções de artigos acadêmicos<sup>1</sup>. Focalizamos essa seção por ser a Introdução parte essencial do texto acadêmico, em geral apresentando o panorama da pesquisa, e por estar presente em praticamente todas as áreas do conhecimento científico (SWALES, 2009; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010).

O alcance desse objetivo geral implica o cumprimento de objetivos específicos, a saber: descrever como as nominalizações atuam no encadeamento das informações de um texto; explicar os processos textuais e referenciais que autorizam esse encadeamento; explicar o papel das nominalizações na produção de efeitos de objetividade e de neutralidade. Nessa perspectiva, procuramos revelar que as diversas funções das nominalizações descritas de modo aprofundado, porém especializado, em diferentes estudos, sobretudo, de orientação sistêmico-funcional (MARTIN, 2008; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014; CAMACHO, 2007, 2009), podem também ser objeto de uma análise unificada, à luz de uma mesma abordagem da organização do discurso, o Modelo de Análise Modular do Discurso.

Em linhas gerais, o Modelo de Análise Modular constitui um instrumento de análise que, em uma perspectiva cognitivo-interacionista, possibilita compreender o discurso como uma forma de organização bastante complexa, por resultar da articulação de informações de três dimensões: linguística, textual e situacional

---

<sup>1</sup> A elaboração desse *corpus* obedeceu a três critérios, cuja finalidade foi alcançar uma homogeneidade em termos de temática e características de composição, ainda que nossa pesquisa não seja quantitativa. Os artigos deveriam 1) pertencer à mesma área dos conhecimentos, 2) ter sido publicados no mesmo ano e 3) pertencer a periódicos considerados pela comunidade acadêmica como veículos importantes de divulgação de pesquisas científicas. Assim, os cinco artigos cujas Introduções compõem o *corpus* (MÉXAS; COSTA; QUELHAS, 2013; LIMA; ORTELLADO, 2013; CALEMAN; ZYLBERSZTAJN, 2013; FERNANDES; WILSON, 2013; PAULANI, 2013) pertencem à Área de Ciências Sociais Aplicadas (Economia, Administração ou Administração Pública) e foram publicados no ano de 2013. Os periódicos em que os artigos foram publicados estão indexados no SciELO e são classificados com conceito A (1 ou 2) no sistema Qualis/Capes de avaliação de periódicos.

(ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Para estudar essa complexidade, adota-se, no modelo, a modularidade como uma hipótese metodológica.

Com base nesse método, a compreensão do discurso se obtém ao final de dois movimentos, o de *desacoplagem* e o de *acoplagem*. Com o primeiro, identificam-se as informações básicas (módulos) de que o discurso se compõe. Os módulos propostos pelo modelo são: sintático, lexical, hierárquico, interacional e referencial. Com o segundo movimento, as informações obtidas com o estudo dos módulos são (re)combinadas, a fim de se descreverem as formas de organização do discurso. Essas formas de organização são de dois tipos: elementares ou complexas. Os elementares (fono-prosódica, relacional, semântica, informacional, sequencial, operacional, enunciativa) resultam da acoplagem de informações extraídas apenas dos módulos. Já as formas de organização complexas (tópica, polifônica, composicional, periódica, estratégica) resultam da combinação de informações dos módulos com informações das formas de organização elementares e/ou complexas (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; MARINHO, 2004).

Neste trabalho, o estudo das instâncias de nominalização será feito no interior da forma de organização complexa tópica, cuja finalidade geral é explicar, com base na descrição dos encadeamentos das informações (re)ativadas em uma produção discursiva, os processos de natureza linguística, textual e referencial que subjazem a esses encadeamentos (GROBET, 2000; MARINHO; CUNHA, 2014). Para investigar o papel das nominalizações na forma de organização tópica das introduções de artigos científicos, a pesquisa seguirá duas etapas principais. A primeira corresponde ao estudo da forma de organização elementar informacional. Nesse estudo, descreveremos o papel das nominalizações nas progressões informacionais que se observam na sucessão dos atos.

A segunda etapa, que corresponde ao estudo da forma de organização tópica, será realizada em duas subetapas, que têm como fim inventariar as diferentes funções

das nominalizações na organização tópica do *corpus*, com base na combinação dos resultados da primeira etapa da pesquisa, a análise informacional, com o estudo de outros planos da organização do discurso. Na primeira subetapa, combinaremos o estudo da forma de organização informacional com o estudo da forma de organização relacional. No modelo modular, um dos objetivos da forma de organização relacional é identificar as relações interativas genéricas (argumento, comentário, reformulação etc.) entre os constituintes da estrutura hierárquica e informações da memória discursiva (saberes partilhados pelos interlocutores) (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; CUNHA, 2017).

Na segunda subetapa do estudo da forma de organização tópica, os resultados da forma de organização informacional serão combinados com o estudo da estrutura conceitual (módulo referencial). Por meio dessa estrutura, descrevem-se os conceitos que são ativados na interação pelos interlocutores e os processos de derivação que se estabelecem entre esses conceitos, evidenciando quais são primitivos e quais são derivados (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; MARINHO; CUNHA, 2014). Ao final desse percurso de análise, será possível obter uma compreensão abrangente e integrada dos papéis que as instâncias de nominalização exercem na forma de organização tópica de introduções de artigos científicos.

Os itens de que este trabalho se compõe correspondem às etapas e às subetapas do percurso de análise. Assim, iniciamos o trabalho com o estudo da forma de organização informacional das introduções componentes do *corpus*, para, em seguida, estudarmos a forma de organização tópica deste.

## **2 Estudo da forma de organização informacional**

Na forma de organização informacional, considera-se que cada ato (unidade mínima de análise) ativa uma informação, o propósito (*propos*), que se encadeia em, ao menos, um ponto de ancoragem constituído por informação semiativa e acessível da

memória discursiva. Esse ponto de ancoragem pode ter origens diversas: o cotexto, a situação de comunicação ou mesmo inferências derivadas do cotexto ou da situação (GROBET, 2000, 2001; MARINHO; CUNHA, 2014). Um mesmo propósito pode ter diversos pontos de ancoragem, ou seja, a informação complexa que é ativada em um ato pode se encadear em mais de uma informação da memória discursiva. O ponto de ancoragem mais acessível ou imediato é o *tópico*. Os demais pontos de ancoragem, aqueles que correspondem a informações localizadas em níveis mais profundos ou menos imediatos da memória discursiva, são os pontos de ancoragem *d'arrière-fond* ou de segundo plano (MARINHO; CUNHA, 2014).

O estudo da forma de organização informacional contempla ainda os tipos de progressões informacionais que se observam na sucessão dos atos. Os modos de encadeamento propostos são:

- i) *progressão linear*: o tópico de um ato tem origem no propósito do ato precedente;
- ii) *progressão com tópico constante*: uma sucessão de atos se ancora num mesmo tópico;
- iii) *encadeamento à distância*: o tópico de um ato tem origem no propósito de ato mais distante (GROBET, 2000; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

A ancoragem de um ato no tópico pode ser sinalizada por traços anafóricos, como pronomes ou expressões nominais definidas, cuja função é indicar a que informação da memória discursiva o ato em que ocorrem se ancora de forma imediata. Esses traços de ponto de ancoragem são chamados de *traços tópicos* (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; MARINHO; CUNHA, 2014).

Como exposto, este trabalho investigou as nominalizações deverbais presentes em um *corpus* formado por cinco introduções de cinco artigos científicos da área de Ciências Sociais Aplicadas. A análise desse *corpus* revelou a presença de 198 ocorrências de nominalizações deverbais, todas atuando como traços de pontos de

ancoragem, ou seja, como marcas linguísticas que evidenciam a ancoragem do ato em que ocorrem em informações localizadas em diferentes níveis da memória discursiva.

Embora todas as ocorrências atuem como traços de ponto de ancoragem, apenas um conjunto reduzido delas exerce o papel de traço tópico ou de marca linguística que sinaliza a ancoragem do ato no tópico. Das 198 ocorrências identificadas, 43 (21,7%) atuam como traços tópicos e 155 (78,3%) atuam como traços de pontos de ancoragem de segundo plano. Esse resultado indica que, em introduções de artigos científicos, as nominalizações exercem essencialmente a função de traços de ponto de ancoragem de segundo plano. Evidencia-se, assim, que as nominalizações constituem traços privilegiados da ancoragem de um ato em informações que exibem grau menor de acessibilidade na memória discursiva.

Focalizando inicialmente as nominalizações que atuam como traços tópicos, verificamos que elas são especializadas em indicar a ancoragem do ato em que se localizam em tópicos ativados em passagens mais distantes do texto ou em tópicos que demandam, por parte do leitor, a realização de inferências derivadas de informações do texto ou do contexto. Em ambos os casos, o uso de um pronome ou de uma elipse como recurso para indicar a ancoragem do ato no tópico comprometeria a percepção adequada do tópico pelo leitor. O excerto (1) ilustra as ocorrências de nominalizações do *corpus* que indicam a ancoragem do ato em que se encontram em tópico ativado em passagens mais distantes do texto. Em todas essas ocorrências, o ato se liga ao tópico por encadeamento à distância. Neste trecho, o tópico do ato (13) é a informação *algumas mudanças*, ativada inicialmente no ato (02). Em (13), o uso de traço tópico formado por expressão nominal nucleada pela nominalização *mudanças* assegura a ancoragem adequada<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Com base em Roulet, Filliettaz e Grobet (2001), este trabalho adota as seguintes convenções na apresentação da análise informacional dos trechos extraídos do *corpus*. Os atos são numerados e

1

- (01) Ao longo da primeira década do século XXI,  
(02) algumas mudanças ocorreram no panorama latino-americano,  
(03) depois de praticamente duas décadas de completo domínio do pensamento, das políticas de Estado e da expressão política do assim chamado neoliberalismo.  
(04) Particularmente no que concerne ao último desses elementos,  
(05) a eleição em vários países da América Latina de governantes provindos de movimentos populares e/ou provindos de partidos posicionados mais à esquerda no espectro ideológico parece indicar um enfraquecimento desse ideário  
(06) e o retorno a uma situação em que os países podem novamente almejar uma condução autônoma de seus destinos.  
(07) Entrementes, a espetacular elevação dos preços das chamadas commodities,  
(08) ao inverter, ao menos circunstancialmente, a mão de direção dos termos de troca,  
(09) contribui também, a seu modo, para compor um quadro em que a dependência parece ser coisa do passado.  
(10) Inserido que está no continente e sendo sua principal economia,  
(11) o Brasil não passa incólume por esse movimento,  
(12) sendo, ao contrário, sua figura paradigmática.  
(13) Ainda que não se possa negar a verdade de **algumas mudanças**[algumas mudanças] que estão em curso  
(14) (vide, por exemplo, a diferença tanto de postura quanto de realidade econômica que existe entre a Argentina dos anos 2000 e aquela dos anos 1990),  
(15) é, contudo, precipitado e temeroso supor que daqui por diante os países latino-americanos não encontrarão obstáculos para efetivar suas pretensões de superação da heteronomia que secularmente os caracteriza.

(PAULANI, 2013)

---

dispostos em linhas distintas da página. Quando o ato apresenta traço tópico, o tópico é informado entre colchetes logo após o traço. Quando o ato não apresenta traço tópico, o tópico é informado entre parênteses no início do ato. Os traços tópicos são marcados em negrito, enquanto os traços de ponto de ancoragem são marcados em itálico. As nominalizações em análise são sublinhadas. Como revela o excerto (1), para facilitar a leitura dos excertos, apresentamos a análise informacional apenas dos atos que estão sendo focalizados e não do excerto completo.

Como dissemos, as nominalizações que atuam como traços tópicos podem ainda indicar a ancoragem do ato em tópicos que demandam do leitor a realização de inferências derivadas de informações do texto ou do contexto. Algumas dessas nominalizações constituem casos de anáforas associativas (KLEIBER, 2001; NEVES, 2006), como neste exemplo:

2

(06) Desde a Constituição de 1988 que a responsabilidade pelas regiões metropolitanas ficou a cargo dos estados,

(07) tanto no sentido de **sua regulação**[regiões metropolitanas],

(08) quanto no que se refere **ao provimento de recursos**[regiões metropolitanas].

(FERNANDES; WILSON, 2013)

No trecho, não há uma relação de correferência entre as nominalizações presentes nos atos (07) e (08) e o tópico constituído pela informação *regiões metropolitanas*, ativada em (06). É por inferência que ancoramos as expressões *sua regulação* e *o provimento de recursos*, expressões nucleadas por nominalizações, no tópico, já que é a Constituição de 1988 que determina que os estados devem *regular* as regiões metropolitanas e as *prover* de recursos.

No conjunto das nominalizações que indicam a ancoragem do ato em tópicos que demandam a realização de inferências derivadas de informações do texto ou do contexto, há 4 ocorrências (4/43 (1,07%)) que sumarizam uma porção do texto, indicando que a informação assim sumarizada constitui o tópico do ato. Nessas ocorrências, por razões de economia textual, principalmente, somente o produto da nominalização é explicitado, sem a expressão clara de seu verbo de origem (verbo *input*) (SUŠINSKIENĖ, 2004). As nominalizações que, no *corpus*, atuam na sumarização de informações de porções textuais foram: *definição* (uma ocorrência), *análise* (duas ocorrências) e *relação* (uma ocorrência). No excerto (3), em que ocorre uma dessas

instâncias, os autores, por meio da nominalização *definição*, esclarecem metadiscursivamente que, ao longo dos atos (05-10), realizaram a ação de *definir* o conceito falhas, sumarizando as informações expressas nesses atos.

3

(05) De forma geral, o termo “falhas” remete à possibilidade da existência de uma solução de equilíbrio mais eficiente do que o modelo vigente.

(06) As falhas organizacionais podem ser entendidas como um fenômeno de dissipação do valor criado na transação

(07) a partir da adoção de determinados arranjos institucionais –

(08) a firma e as formas híbridas de governança –,

(09) tendo como unidade de análise a transação.

(10) Uma condição necessária para a existência de falhas organizacionais é a existência de soluções mais eficientes e factíveis para o problema da troca econômica.

(11) Com base **nessa definição**[atos 05-10],

(12) falhas de coordenação e falhas organizacionais são conceitos análogos,

(13) sendo a última a dimensão tangível e observável do fenômeno analisado.

(CALEMAN; ZYLBERSZTAJN, 2013)

Esse exemplo ilustra bem o papel que as nominalizações, ao longo de um texto, exercem na disposição (introdução, retomada, modificação) de informações novas e dadas. Para Halliday e Matthiessen (2014), a informação nova é aquela que o falante marca como não-derivável, não-cumulativa e/ou não diretamente contrastante com o que a precede. Já a informação dada é aquela suprida ao ouvinte/leitor como elemento recuperável, seja de forma anafórica ou situacional/contextual. Nesse movimento combinatório, as nominalizações exercem papel importante, pois são particularmente úteis para garantir a qualidade do encapsulamento anafórico. Em uma instância de nominalização como a que ocorre na expressão *nessa definição*, o que foi considerado novo em passagens anteriores do texto (as propriedades que permitem caracterizar o conceito *falhas*) pode servir como tópico do ato em que a nominalização se localiza. Atuando como um traço tópico, a nominalização que constitui o núcleo do sintagma

nominal *nessa definição* sumariza as informações expressas em atos precedentes (05-10). Essa informação passa, então, a constituir um elemento de fundo, que facilita o acesso à informação desenvolvida na porção do texto em que se localiza a nominalização (BELLO, 2016).

Como exposto, a maior parte das nominalizações identificadas no *corpus* (155 ocorrências) atuou como traço de ponto de ancoragem de segundo plano. Nesse uso, as nominalizações indicam a ancoragem do ato em informações menos acessíveis da memória discursiva, retomando-as para incrementar o que se sabe sobre o tópico ou para possibilitar ao leitor entendê-lo sob nova perspectiva. Assim, se as informações expressas pelas nominalizações não constituem informações totalmente novas, já que, do contrário, não poderiam funcionar como traços de ponto de ancoragem, elas acrescentam informações ao tópico, estabelecendo novas relações entre conceitos já ativados no texto e podendo constituir o tópico de atos subsequentes. É o que permite verificar o excerto (4):

4

(20) O problema que este trabalho busca compreender possui o seguinte paradoxo:

(21) (o seguinte paradoxo) o federalismo municipalista,

(22) (o federalismo municipalista) oriundo da Constituição de 1988,

(23) **que**[Constituição de 1988], a princípio, traria como efeito perverso a crise da *gestão* metropolitana,

(24) (a crise da *gestão* metropolitana) devido aos problemas que enfrentou, sobretudo, de natureza fiscal e financeira nos municípios,

(25) (o federalismo municipalista) terminou por se mostrar um jogo de soma zero para o conjunto da federação

(26) (o federalismo municipalista) e representou um fator de *estímulo* ao *reaparecimento* da *agregação* intermunicipal do país.

(27) **Isso**[atos 25-26] se demonstra pela *observação* da *retomada* da *gestão* metropolitana no Brasil,

(28) (*retomada* da *gestão* metropolitana no Brasil) a partir do final dos anos 1990 e na primeira década do século XXI.

(FERNANDES; WILSON, 2013)

No trecho, todas as nominalizações (itens em itálico e sublinhados) constituem pontos de ancoragem de segundo plano, porque retomam informações ativadas em atos anteriores aos do texto. Retomando informações, elas exercem duas funções importantes na organização informacional do excerto. A primeira é a de acrescentar informações ao que se sabe sobre o tópico. Assim, embora a informação *gestão metropolitana* (ato 23) não seja nova, tendo sido ativada inicialmente logo no título do artigo (“Mudança institucional e gestão metropolitana no Brasil”), é nova a informação de que a Constituição de 1988, tópico do ato, teria trazido como efeito perverso a crise da *gestão metropolitana*. A outra função importante das nominalizações no trecho é reativar informações da memória discursiva para fazer delas o tópico de atos seguintes. É o que ocorre nos atos (26-28). Tomando os atos (27-28) como exemplo, verificamos que as nominalizações *retomada* e *gestão*, presentes em (27), uma vez estocadas na memória discursiva, passam a constituir o tópico do ato (28), que é a informação “retomada da gestão metropolitana no Brasil”. No estudo da forma de organização tópica, retomaremos esse exemplo para entender, com o auxílio da estrutura conceitual, o que autoriza essas ancoragens sucessivas por meio de nominalizações.

Neste item, o estudo da forma de organização informacional das introduções de artigos científicos que compõem o *corpus* permitiu verificar o papel que as nominalizações exercem na estrutura informacional dessas introduções. Retomando informações menos acessíveis da memória discursiva ou que demandam a realização de processos inferenciais, elas auxiliam o leitor a estabelecer o adequado encadeamento das informações ao longo do texto e a reativar informações que, inseridas na memória discursiva, podem funcionar como o tópico de atos seguintes. Com base nesses resultados, a próxima etapa do estudo consiste em aprofundar as observações realizadas até o momento, buscando descrever e explicar os papéis das nominalizações na forma organização tópica do discurso.

### 3 Estudo da forma de organização tópica

Neste item, estudaremos as nominalizações identificadas nas introduções de artigos científicos do *corpus* desta pesquisa à luz da forma de organização tópica. Como exposto na introdução deste trabalho, o estudo da forma de organização tópica das introduções será realizado em duas subetapas, que têm como objetivo aprofundar e explicar os resultados obtidos com o estudo da forma de organização informacional, apresentados no item 1.

Na primeira subetapa, combinaremos o estudo da forma de organização informacional com o estudo da forma de organização relacional. No item 1, verificamos que as nominalizações que constituem traços tópicos indicam a ancoragem do ato em que ocorrem, em informações cuja origem são passagens anteriores e mais distantes do texto. Porém, o estudo da forma de organização informacional não nos permitiu explicar o que torna possível esse encadeamento à distância. A combinação desse estudo com o da forma de organização relacional, que descreve a hierarquia dos constituintes do texto e as relações de discurso que se estabelecem entre eles (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; CUNHA, 2017) permitirá explicar o que torna uma informação da memória discursiva mais acessível e, conseqüentemente, um tópico para atos seguintes. Ainda por meio dessa combinação, estudaremos o papel exercido pelas nominalizações sumarizadoras na estrutura hierárquico-relacional do texto.

Na segunda subetapa, o estudo da forma de organização informacional será combinado com o estudo da estrutura conceitual (módulo referencial). Vimos, no item 1, que as nominalizações que atuam como traços de ponto de ancoragem de segundo plano acrescentam informações ao tópico, estabelecendo novas relações entre conceitos já ativados no texto e podendo constituir o tópico de atos subsequentes. A combinação das estruturas informacional e conceitual permitirá descrever esse processo de ancoragem de modo mais explícito, investigando as relações de derivação

entre conceitos que autorizam esses encadeamentos, que, como constatado, nem sempre ocorrem com base em informações claramente verbalizadas no texto.

Essas duas subetapas da forma de organização tópica correspondem aos dois subitens em que este item se divide.

### 3.1 Acoplagem das formas de organização informacional e relacional

Nesta etapa do estudo da forma de organização tópica, a combinação das análises informacional e relacional permite explicar os encadeamentos à distância sinalizados por nominalizações e apenas descritos no item 1. Como exposto no estudo da forma de organização informacional, das 198 nominalizações identificadas no *corpus*, 43 (21,7%) ocorrências atuam como traços tópicos. Todas essas ocorrências indicam que o ato em que se localizam se liga ao tópico por encadeamento à distância. A combinação das análises informacional e relacional evidenciou que os traços tópicos nucleados por nominalizações se encadeiam predominantemente em informações ativadas em constituintes principais da estrutura hierárquico-relacional do texto e, portanto, mais acessíveis na memória discursiva, como exemplificado na Figura 1.

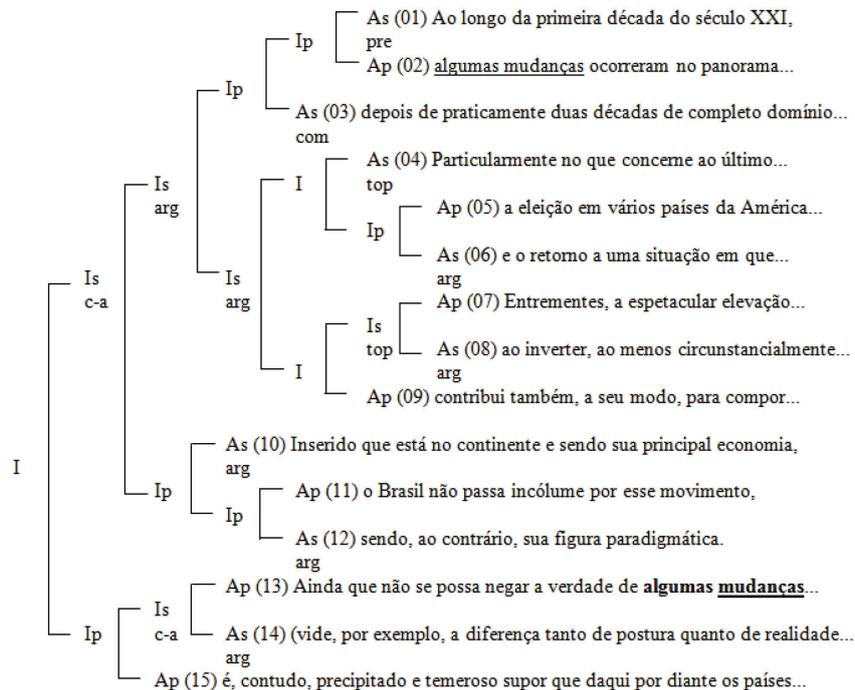
Essa figura apresenta a estrutura hierárquico-relacional do excerto (1), analisado anteriormente, em que a expressão *algumas mudanças*, nucleada por uma nominalização, constitui um traço tópico<sup>3</sup>. Tendo em vista nosso objetivo de verificar o papel das nominalizações, apresentamos a análise informacional somente do ato (13)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> A estrutura hierárquico-relacional constitui o resultado do estudo da forma de organização relacional. Por meio dessa estrutura, é possível descrever a hierarquia existente entre os constituintes do texto (atos e intervenções), identificando os constituintes principais e os subordinados, bem como as relações de discurso (argumento contra-argumento, comentário etc.) que se estabelecem entre esses constituintes (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

<sup>4</sup> Informações hierárquicas: ato = A, intervenção = I, principal = p, subordinado = s. Informações relacionais: preparação = pre, comentário = com, topicalização = top, argumento = arg, contra-argumento = c-a, reformulação = ref.

Figura 1 - estrutura hierárquico-relacional do excerto (1).



Fonte: elaboração própria.

Como revela a estrutura, o tópico do ato (13), constituído pela informação *mudanças*, tem sua origem no ato (02). Embora, na linearidade do texto, o ato (02) esteja distante do (13), favorece o encadeamento à distância do segundo em uma informação ativada no primeiro o estatuto principal da intervenção (01-03) de que o ato (02) participa. Além disso, no interior dessa intervenção, o ato (02) entra na composição de uma intervenção principal (01-02), da qual é o ato principal. O fato de a informação *mudanças* ser ativada em constituintes que, em diferentes níveis hierárquicos, são principais torna essa informação mais acessível, o que contribui para que ela possa ser o tópico de atos subsequentes, mesmo que esses atos não sejam imediatamente posteriores.

Ao ser empregada para retomar uma informação mais distante e cognitivamente mais acessível, em função do estatuto de principal do constituinte do texto em que é ativada, a nominalização garante a legibilidade desse trecho, já que,

mesmo que *mudanças* constitua informação acessível, o uso de outro recurso linguístico como traço tópico, um pronome, por exemplo, poderia levar o leitor a realizar um encadeamento inadequado, pela multiplicidade de possíveis pontos de ancoragem, como atesta esta reescrita:

5

(13) Ainda que não se possa negar a verdade de **algumas dessas/delas** que estão em curso (...).

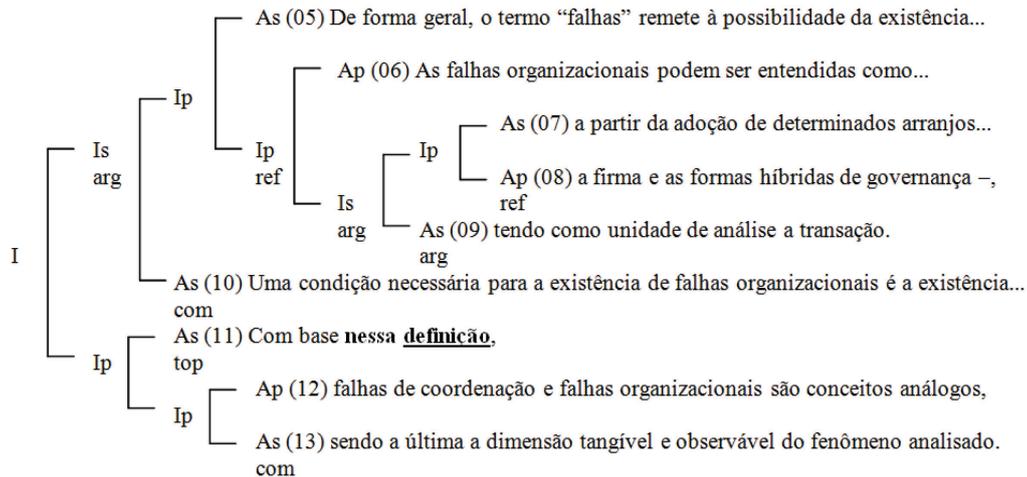
Com a reescrita, que substitui a nominalização por um pronome, não se dão suficientes indicações sobre o tópico do ato (13), que pode se constituir tanto de *mudanças*, quanto de *commodities*, *trocas comerciais* ou *políticas de Estado*. Todas essas ancoragens são igualmente autorizadas pelo cotexto. Com a análise, verifica-se, assim, que a conjugação do uso de uma nominalização e de uma configuração hierárquico-relacional específica assegura a máxima legibilidade do fragmento.

A combinação das análises hierárquico-relacional e informacional permite abordar outro aspecto relevante para a compreensão do papel das nominalizações na forma de organização tópica. Como exposto no item 1, quatro nominalizações que atuam como traços tópicos sumarizam porções do texto cujas informações constituem o tópico do ato em que as nominalizações ocorrem. A combinação dessas análises permite constatar que uma nominalização desse tipo costuma ocorrer no ato inicial de uma intervenção principal que subordina as informações sumarizadas e que faz dessas informações os argumentos com que se sustentam as informações expressas na intervenção principal.

Na Figura 2, que combina a análise informacional do excerto (3), estudado no item anterior, com sua estrutura hierárquico-relacional, a nominalização *definição* sumariza as informações expressas na intervenção formada pelos atos (05-10), indicando que o autor realizou a ação de definir o conceito *falhas*. O ato em que essa

nominalização ocorre, o (11), encabeça a intervenção formada pelos atos (11-13), que é principal em relação à intervenção em que foram ativadas as informações sumarizadas pela nominalização (atos 05-10).

Figura 2: estrutura hierárquico-relacional do excerto (3).



Fonte: elaboração própria.

Como revela a estrutura, as informações sumarizadas pela nominalização funcionam como argumentos (arg) que ajudam o autor a sustentar as informações expressas na intervenção principal (11-13), que funciona como uma conclusão para o trecho. Nesse sentido, o autor traz, nos atos (05-10), a definição do termo *falhas*, para poder concluir, nos atos (11-13), que falhas de coordenação e falhas organizacionais são conceitos análogos. Assim, a nominalização, resumindo os argumentos, sinaliza uma nova etapa da argumentação, a saber, a introdução da conclusão do trecho. Com essa análise, revela-se que as nominalizações que resumem porções textuais podem exercer um papel relevante na estruturação e na argumentação de um texto, porque os atos em que essas nominalizações ocorrem sinalizam para o leitor que as intervenções que encabeçam são constituintes principais e conclusivos.

### 3.2 Acoplagem da forma de organização informacional e da estrutura conceitual (módulo referencial)

Nesta etapa do estudo da forma de organização tópica, a acoplagem das estruturas informacional e conceitual permite explicitar, do ponto de vista conceitual, o que autoriza o uso das nominalizações como anáforas associativas<sup>5</sup>. Como verificamos no item 1, as duas nominalizações presentes no excerto (2), reproduzido aqui como (6), compõem traços tópicos e atuam como anáforas associativas.

6

- (06) Desde a Constituição de 1988 que a responsabilidade pelas regiões metropolitanas ficou a cargo dos estados,  
 (07) tanto no sentido de **sua regulação**[regiões metropolitanas],  
 (08) quanto no que se refere ao **provimento de recursos**[regiões metropolitanas].

(FERNANDES; WILSON, 2013)

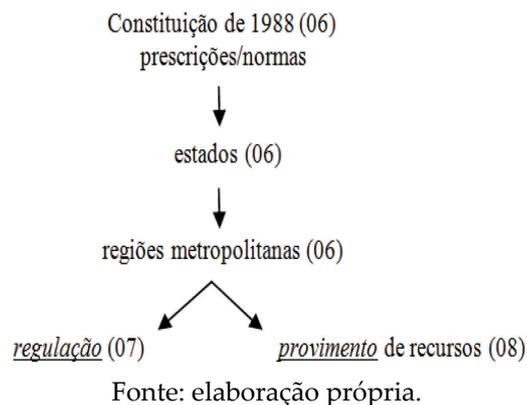
Na estrutura conceitual do fragmento, o conceito primitivo é a *Constituição de 1988* (ato 06). Desse conceito deriva diretamente o conceito *estados* (ato 06), já que a Constituição, como documento prescritivo e normatizador (Lei), atribui aos estados determinados deveres, tornando-os, conseqüentemente, os agentes de determinados processos. Dois desses processos são *regular* e *prover* recursos das regiões metropolitanas, processos ativados nos atos (07) e (08), respectivamente, por meio das nominalizações *regulação* e *provimento*. Por isso, *estados* é um conceito primitivo em relação a *regiões metropolitanas*, que, por serem pacientes dos processos de que os

---

<sup>5</sup> Em linhas gerais, o módulo referencial descreve o mundo em que o discurso se insere, definindo as propriedades do contexto que são relevantes para a interação, bem como o mundo que o discurso representa, identificando os referentes que são ativados pelos interlocutores (FILLIETTAZ, 2000; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Nesse módulo, um dos instrumentos para o estudo do mundo que o discurso representa é a estrutura conceitual. Por meio dessa estrutura, descrevem-se os conceitos que são ativados na interação pelos interlocutores e os processos de derivação que se estabelecem entre esses conceitos, evidenciando quais são primitivos e quais são derivados (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

estados são os agentes, possuem as propriedades de serem reguladas pelos estados e de necessitarem de recursos a serem fornecidos por eles. Esse percurso conceitual pode ser explicitado por meio da figura 3<sup>6</sup>.

Figura 3: estrutura conceitual do excerto (6).



Como revela a estrutura, o que autoriza o uso das nominalizações como traços tópicos, indicando o encadeamento dos atos (07) e (08) na informação *regiões metropolitanas*, ativada em (06), é a maneira como o autor do trecho estabelece a relação de derivação entre os conceitos. A estrutura conceitual expressa que o autor optou por apresentar no ato (06) os participantes dos processos nominalizados, nos atos (07) e (08), pelos termos *regulação* e *provimento*. Assim, por determinação da Constituição, os estados são os agentes que devem *regular* as regiões metropolitanas, bem como *prover* essas regiões de recursos.

A combinação das estruturas informacional e conceitual, por descrever o processo de derivação conceitual que subjaz ao uso das nominalizações, também permite explicar as funções que exercem as nominalizações que atuam como traços de ponto de ancoragem de segundo plano. Como exposto no estudo da forma de

<sup>6</sup> Nessa estrutura, a análise informacional é representada pela indicação dos atos em que os conceitos são ativados.

organização informacional, das 198 nominalizações identificadas no *corpus*, 155 (78,3%) atuam como traços de ponto de ancoragem de segundo plano. Nesse estudo, verificamos que essas nominalizações exercem duas funções importantes em introduções de artigos científicos. A primeira é indicar a ancoragem do ato em que ocorrem em informações menos acessíveis da memória discursiva, trazendo informações que incrementam o que se sabe sobre o tópico. A segunda função é constituir o tópico de atos subsequentes, servindo de ponto de ancoragem para as novas informações trazidas por esses atos.

Como ocorre no excerto (4), analisado no item 1 e reproduzido a seguir como (7), a mesma nominalização pode exercer ao mesmo tempo as duas funções mencionadas.

7

(20) O problema que este trabalho busca compreender possui o seguinte paradoxo:

(21) (o seguinte paradoxo) o federalismo municipalista,

(22) (o federalismo municipalista) oriundo da Constituição de 1988,

(23) **que**[Constituição de 1988], a princípio, traria como efeito perverso a crise da *gestão* metropolitana,

(24) (a crise da *gestão* metropolitana) devido aos problemas que enfrentou, sobretudo, de natureza fiscal e financeira nos municípios,

(25) (o federalismo municipalista) terminou por se mostrar um jogo de soma zero para o conjunto da federação

(26) (o federalismo municipalista) e representou um fator de *estímulo* ao *reaparecimento* da *agregação* intermunicipal do país.

(27) **Isso**[atos 25-26] se demonstra pela *observação* da *retomada* da *gestão* metropolitana no Brasil,

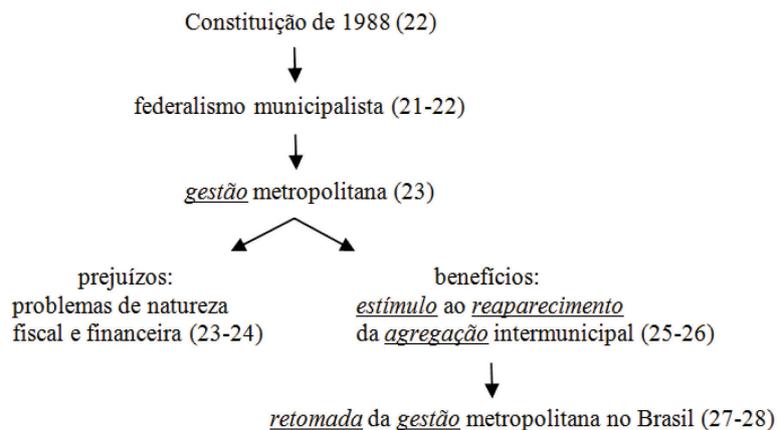
(28) (*retomada* da *gestão* metropolitana no Brasil) a partir do final dos anos 1990 e na primeira década do século XXI.

(FERNANDES; WILSON, 2013)

Para explicar o paradoxo a que se referem no ato (20), os autores seguem no trecho o seguinte percurso conceitual: a Constituição de 1988 propôs o federalismo

municipalista (atos 21-22), que traria prejuízos para a gestão metropolitana (problemas de natureza fiscal e financeira) (ato 23-24), mas que acabou trazendo benefícios (estímulo ao reaparecimento da agregação intermunicipal do país) (atos 25-26). Prova disso é a retomada da gestão metropolitana no Brasil, a partir do final dos anos 1990 (atos 27-28). Esse percurso pode ser representado com o auxílio da figura 4.

Figura 4: estrutura conceitual do excerto (7).



Fonte: elaboração própria.

No ato (23), a nominalização *gestão* atua como traço de ponto de ancoragem de segundo plano ao indicar o encadeamento desse ato na informação *gestão metropolitana*, ativada anteriormente no ato (17) do texto: “ (16) Este trabalho busca analisar um dos grandes argumentos comumente utilizados pela literatura (17) quando se observa a *gestão metropolitana* no Brasil”. Encadeando o ato (23) em informação ativada em (17), os autores, com a nominalização, recuperam uma informação menos acessível da memória discursiva. Ao mesmo tempo, a reativação dessa informação permite considerar o tópico do ato (23), *Constituição de 1988*, sob nova perspectiva, na medida em que, embora a informação *gestão* não seja nova, é nova a informação de que a Constituição de 1988 poderia trazer prejuízos para a gestão metropolitana. Desse modo, a nominalização *gestão*, ao realocar no foco de atenção do leitor uma informação com baixo grau de acessibilidade, permite acrescentar informações sobre o tópico.

Reativada pela nominalização no ato (23), a informação *gestão* passa a constituir o tópico do ato seguinte, que explica quais foram os prejuízos enfrentados pela gestão metropolitana. Nesse sentido, a nominalização *gestão* realiza as duas funções mencionadas anteriormente: não só retoma informações previamente estocadas na memória discursiva, mas ainda serve de ponto de ancoragem para as novas informações trazidas por atos seguintes.

Esse mesmo processo de retomada de informações dadas e de introdução de informações novas por meio de nominalizações se verifica nos atos (26), (27) e (28). No ato (26), *estímulo*, *reaparecimento* e *agregação* são nominalizações que, atuando como traços de ponto de ancoragem de segundo plano, retomam informações menos acessíveis já ativadas anteriormente em diferentes passagens do texto. Ao serem reativadas em (26), passam a constituir o tópico do ato seguinte, o (27). Da mesma forma, nesse ato (27), as nominalizações *retomada* e *gestão* recuperam informações menos acessíveis da memória discursiva, que, uma vez reativadas nesse ato, passam a constituir o tópico do ato seguinte.

A análise propiciada pela combinação das estruturas informacional e conceitual, na forma de organização tópica, encontra pontos de convergência com a perspectiva funcionalista para o estudo do tema/rema. Nessa perspectiva, o tema oracional é normalmente estendido até o verbo, seguido do restante da oração, ou seja, do rema. No caso de orações não-marcadas (que tem o sujeito sintático como tema), o tema estará comumente ligado à informação velha (*given*), ou seja, à informação de alguma forma recuperável discursivamente (DOWNING, 2000; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Disso se depreende que o produtor de um texto irá, em geral, iniciar a oração com um ponto de partida já familiar ao leitor/ouvinte para, em seguida, chamar sua atenção para um elemento novo, presente no rema, ou seja, na segunda parte da oração. Nossa análise obtém constatações semelhantes, ao mostrar que as nominalizações presentes em um ato podem atuar como o tópico de atos seguintes, ou

seja, como o ponto de partida para a introdução, no propósito, de novas informações sobre o tópico.

#### 4 Considerações finais

Neste estudo, o objetivo foi investigar, à luz dos instrumentos teóricos e metodológicos de uma mesma abordagem da organização do discurso, o papel das instâncias de nominalização deverbal em um *corpus* formado por introduções de cinco artigos científicos da Área de Ciências Sociais Aplicadas. Seguindo a metodologia proposta pelo Modelo de Análise Modular do Discurso para o estudo da forma de organização tópica, este trabalho estudou as nominalizações em duas etapas principais. A primeira correspondeu ao estudo da forma de organização informacional e, como resultado, verificou que as nominalizações, embora possam exercer a função de traços tópicos, atuam essencialmente como traços de ponto de ancoragem de segundo plano, indicando a ancoragem do ato em que se localizam em informações que exibem grau menor de acessibilidade na memória discursiva. Com essa etapa do estudo, foi possível constatar o papel de primeira importância que as nominalizações exercem tanto na continuidade do texto, reativando informações menos acessíveis, quanto na progressão do texto, permitindo a introdução de novas informações.

A segunda etapa correspondeu ao estudo da forma de organização tópica e se desenvolveu em duas subetapas. Ao longo dessas subetapas, a análise da forma de organização informacional foi sucessivamente combinada com a estrutura hierárquico-relacional e com a estrutura conceitual. Na primeira subetapa, constatamos que as nominalizações que funcionam como traços tópicos se ancoram em informações ativadas em constituintes principais da estrutura hierárquico-relacional do texto. Verificamos ainda que as nominalizações que sumarizam porções do texto sinalizam para o leitor que essas porções trazem argumentos para a intervenção principal que as nominalizações encabeçam. Com os resultados dessa

subetapa, constatou-se que as nominalizações exercem função importante na marcação da estrutura das introduções, auxiliando na legibilidade do texto, na percepção de constituintes principais e subordinados, bem como na argumentação do texto, introduzindo intervenções conclusivas.

Na segunda subetapa, o estudo da estrutura conceitual permitiu evidenciar a relação de derivação entre conceitos que subjaz ao uso das nominalizações que atuam como anáfora associativa, bem como das nominalizações que trazem informações que elaboram o que já se sabe sobre o tópico e que constituem o tópico de atos subsequentes. Com essa etapa, foi possível compreender melhor os processos de natureza conceitual que permitem às nominalizações retomarem informações previamente estocadas na memória discursiva (continuidade) e servirem de ponto de ancoragem para as novas informações trazidas por atos seguintes (progressão).

Com os resultados alcançados ao longo das etapas e subetapas desta pesquisa, esperamos trazer contribuições para aprofundar o debate sobre a descrição e o uso das nominalizações deverbais, revelando a multiplicidade de funções que exercem na forma de organização tópica das introduções de artigos científicos. Esperamos ainda ter revelado a pertinência do arcabouço teórico-metodológico do Modelo de Análise Modular do Discurso para o estudo dessa multiplicidade funcional das instâncias de nominalização.

## Referências

BELLO, I. Cognitive implications of nominalizations in the advancement of scientific discourse. **International journal of English studies**, v. 16, n. 2, p. 1-23, 2016. DOI <https://doi.org/10.6018/ijes/2016/2/262921>.

CALEMAN, S. M. Q.; ZYLBERSZTAJN, D. Falhas organizacionais: tipologia, determinantes e proposta de modelo teórico. **Organizações & sociedade**, v. 65, p. 261-282, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-92302013000200005>.

CAMACHO, R. G. Valência do nome deverbal e nominalidade prototípica. **Delta**, v. 23, n. 2, p. 321-337, 2007. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000200006>.

CAMACHO, R. G. **O papel da nominalização no continuum categorial**. 2009. 264 f. (Tese de Livre-Docência em Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

CUNHA, G. X. Conectores e processo de negociação: uma proposta discursiva para o estudo dos conectores. **Fórum linguístico**, v. 14, p. 1699-1716, 2017. DOI <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n1p1699>.

DOWNING, A. Nominalization and topic management in leads and headlines. *In*: VENTOLA, E. (org.) **Discourse and community: doing functional linguistics**. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 2000. p. 355-375.

FERNANDES, A. S. A.; WILSON, R. H. Mudança institucional e gestão metropolitana no Brasil: o municipalismo autárquico e as finanças municipais metropolitanas. **Revista de administração pública**, v. 47, n. 3, p. 777-800, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0034-76122013000300011>.

FILLIETTAZ, L. **Actions, activités et discours**. 2000. 350 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2000.

GROBET, A. **L'identification des topiques dans les dialogues**. 2000. 320 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2000. DOI <https://doi.org/10.1017/S095926950100014X>.

GROBET, A. L'organisation informationnelle: aspects linguistiques et discursifs, **Journal of French language studies**, v. 11, p. 71-87, 2001.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. London: Routledge, 2014.

KLEIBER, G. **L'anaphore associative**. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

LIMA, L.; ORTELLADO, P. Da compra de produtos e serviços culturais ao direito de produzir cultura: análise de um paradigma emergente. **Dados**, v. 56, n. 2, p. 351-382, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000200004>.

MARINHO, J. H. C. Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. **Revista da Anpoll**, v. 16, p. 75-100, 2004. DOI <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.551>.

MARINHO, J. H. C.; CUNHA, G. X. A construção da cadeia referencial em textos de estudantes universitários. **Alfa**, v. 58, p. 11-33, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S1981-57942014000100001>.

MARTIN, J. R. Incongruent and proud: de-vilifying “nominalization”. **Discourse & society**, v. 19, n. 6, p. 801-810, 2008. DOI <https://doi.org/10.1177/0957926508095895>.

MÉXAS, M. P.; COSTA, H. G.; QUELHAS, O. L. G. Avaliação da importância relativa dos critérios para a seleção de sistemas integrados de gestão (ERP) para uso em empresas da construção civil. **Gestão & produção**, v. 20, n. 2, p. 337-356, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0104-530X2013000200007>.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo Parábola Editorial, 2010.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, A. L. A. M.; PERINI-LOUREIRO, G. Instâncias de nominalizações e a densidade lexical do texto acadêmico: algumas implicações para o ensino. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 119-134, 2017. DOI <https://doi.org/10.21165/gel.v14i3.1847>.

PAULANI, L. Acumulação sistêmica, poupança externa e rentismo: observações sobre o caso brasileiro. **Estudos avançados**, v. 27, n. 77, p. 237-261, 2013. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000100018>.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Lang, 2001.

SUŠINSKIENĖ, S. Grammatical metaphor in scientific discourse. **Linguistics: Germanic and romance studies**, v. 54, p. 76-83, 2004.

SWALES, J. M. Sobre modelos de análise do discurso. *In*: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-46.

Artigo recebido em: 02.03.2019

Artigo aprovado em: 01.09.2019



# O tratamento conferido à classe das conjunções em gramáticas antigas de língua portuguesa

The treatment given to the class of conjunctions in old Portuguese grammars

*André Vinícius Lopes CONEGLIAN\**

---

**RESUMO:** Este estudo apresenta uma avaliação do tratamento conferido à classe das conjunções em obras da tradição gramatical antiga (séculos XVIII e XIX) de língua portuguesa com o objetivo de verificar critérios e parâmetros configuradores dessa classe nessas gramáticas. Este estudo penetra no território em análise a partir do modo como ele é configurado, descrito e explorado pelos autores em exame, e, a partir da recolha dessas informações, levanta quais sejam os critérios (sintáticos, semânticos e pragmáticos) que atuam na definição e na caracterização da classe das conjunções, defendendo, por fim, que as obras da tradição gramatical constituem um terreno fértil para uma avaliação consciente e responsável do tratamento dos fatos linguísticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tradição gramatical. Classe de palavras. Conjunção. Gramática.

**ABSTRACT:** The present study evaluates the treatment conferred to conjunctions in the Portuguese grammatical tradition (mainly works from the 18th and 19th centuries) aiming at verifying the criteria and parameters that constitute this particular part of speech. This study enters the territory of conjunctions through the consideration of how it is configured, described and explored by the authors under examination; and, based on the information gathered, the study explicates the criteria (syntactic, semantic, and pragmatic) that come into play in the definition and characterization of the class of conjunctions. Ultimately this paper defends that traditional grammars constitute a fertile zone for a conscientious and responsible evaluation of linguistic facts.

**KEYWORDS:** Grammatical tradition. Parts of speech. Conjunction. Grammar.

---

## 1 Introdução

Este estudo apresenta uma avaliação do tratamento conferido à classe das conjunções em obras da tradição gramatical antiga de língua portuguesa (séculos

---

\* Professor doutor da FALE/UFMG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1726-8890>. [coneglian03@gmail.com](mailto:coneglian03@gmail.com).

XVIII e, especialmente, XIX) com o objetivo de verificar critérios e parâmetros que configuram a classe no conjunto das gramáticas analisadas (veja-se seção 1.1 para a lista de obras analisadas). De modo que seja possível chegar a critérios e parâmetros, o exame proposto aqui se conduz por questões que contemplam, principalmente, não apenas a natureza da classe, considerando-se os critérios de pertencimento dos itens e os matizes das definições, como também a própria distribuição de itens conjuncionais na organização dos períodos (veja-se a seção 1.2 para uma delimitação das questões norteadoras desta investigação). Defina-se, então, qual seja a natureza do exame proposto neste estudo.

### 1.1 A natureza do exame

Estudos que proponham examinar fatos descritivos da língua com base no que vem apresentado nas obras da tradição gramatical geralmente constroem-se a partir de uma “operação desmonte”, como chama Neves (2002a, p. 156), da qual “não sobre pedra sobre pedra”. Isso significa que o exame dos fatos gramaticais nesse tipo de estudo é enquadrado no entendimento de que a tradição gramatical geralmente apresenta “definições inexatas ou defeituosas; definições que abrangem mais do que o objeto definido ou menos do que ele é” (MORAIS, 1986, p. 41). Desse modo, esses estudos, *a priori* viesados na apreciação negativa que fazem, não chegam a penetrar no campo descritivo, propriamente, mas fazem uma má interpretação dos fatos para criticar e diminuir o que é produzido nessas obras. Obviamente, este não é o enquadre do presente estudo.

Deve-se deixar claro que a avaliação que aqui se apresenta não tem por objetivo discutir se o tratamento conferido à classe das conjunções pelos autores em exame é bom ou ruim, ou, ainda, apontar incoerências e inconsistências no tratamento, como tem sido habitual nos estudos que examinam obras da tradição. Antes, o que este estudo faz, principalmente, é apresentar e avaliar informações que permitam penetrar no território em análise, a partir do modo como ele é configurado, descrito e explorado

por autores da tradição antiga portuguesa. Com base nessa recolha dessas informações, captam-se critérios que atuam na definição e na caracterização da classe das conjunções, defendendo, por fim, que as obras da tradição gramatical constituem um terreno fértil para uma avaliação consciente e responsável do tratamento dos fatos linguísticos.

Explique-se que a tradição gramatical, neste trabalho, é vista em sua produção descritiva, isto é, privilegiam-se os fatos de língua apresentados nas obras em exame. Reconhece-se, entretanto, que a noção de prescrição perpassa a tradição, na medida em que ficam elegidos usos exemplares (NEVES, 2018). Reafirme-se, então, que este trabalho põe em foco os fatos linguísticos descritivos apresentados nas obras em exame.

## 1.2 As obras em exame

Este estudo centra-se na análise de sete obras gramaticais de língua portuguesa produzidas entre os séculos XVIII e XIX. São elas:

RL – *Arte da gramática da língua portuguesa*, Antonio José dos Reis Lobato (1770)

JSB – *Gramática filosófica da língua portuguesa*, Jeronimo Soares Barbosa [1822]

AAC – *Nova gramática portuguesa*, A. Augusto Cortesão [1862]

JR – *Gramática portuguesa*, Júlio Ribeiro [1881]

MM – *Gramática descritiva*, Maximino Maciel [1894]

ECR – *Serões gramaticais*, Ernesto Carneiro Ribeiro (1890)

FAC – *Noções elementares da língua portuguesa*, Francisco Adolpho Coelho (1891)

As datas indicadas entre parênteses ao lado de cada obra referem-se às datas da primeira edição de cada uma delas. No entanto não foi possível o acesso às

primeiras edições<sup>1</sup>, ficando indicadas as edições analisadas na seção das Referências Bibliográficas.

### 1.3 As questões que guiam o exame

Em texto sobre a organização das palavras em classes, Neves (2006) propõe perguntas que, em conjunto, estabelecem um roteiro de análise para o linguista que se debruça sobre o estudo das *palavras*. Retomem-se algumas dessas perguntas a seguir:

- a) Quais são os critérios usados para a descrição e classificação das palavras?
- b) Que critérios podem atuar na definição das classes de palavras?

Em outro texto, a mesma autora (NEVES, 2014) acrescenta a esse conjunto de perguntas uma outra:

- c) A que se tem chegado, exatamente, nessa tarefa [de tentar definir as classes]?

É exatamente por essas três perguntas que se conduz o exame da classe das conjunções tal como apresentada e descrita em gramáticas de língua portuguesa dos séculos XVIII e XIX.

Contextualizando-se tais perguntas à classe das conjunções, tem-se:

- A) Quais são os critérios usados para a descrição e classificação das conjunções?
- B) Que critérios podem atuar na definição da classe das conjunções?
- C) A que se chega, exatamente, a partir de um exame das gramáticas?

---

<sup>1</sup> É possível que o conteúdo das obras varie de edição para edição. Como este artigo não se propõe como estudo da evolução do pensamento gramatical, o exame de possíveis variações no conteúdo de diferentes edições de uma mesma obra é irrelevante.

Para uma tentativa de oferecer respostas a essas perguntas, traça-se, neste estudo, o seguinte percurso: em primeiro lugar, discute-se a forma pela qual e os critérios pelos quais as classes de palavras são definidas na tradição gramatical, e considera-se, também, o tratamento linguístico conferido às classes (seção 2.1); em seguida, faz-se um excuro na instituição da classe das conjunções na disciplina gramatical grega, uma vez que, nessa instituição, estão alguns dos critérios que passaram para as gramáticas em análise (seção 2.2); em terceiro lugar, com base no exame dos critérios atuantes nas gramáticas de língua portuguesa em análise, comparam-se os fatos obtidos das obras em exame (seção 3); e, por fim, apresenta-se avaliação do tratamento conferido à classe das conjunções (seção 4).

## 2 As bases teóricas do exame

### 2.1 Algumas considerações gerais a respeito do tratamento conferido às classes de palavras

Até o século XIX, período em que se iniciaram investigações de línguas fora da família Indo-europeia, acreditava-se que as classes de palavras seguiam a mesma tipologia ou do latim ou do grego (VOGEL; COMRIE, 2000). A descrição dessas classes nas diferentes línguas seguia critérios *ad hoc* provenientes das gramáticas clássicas gregas e latinas<sup>2</sup>. As definições das classes, como observam Croft (2001) e Neves (2016), são, em sua maioria, nocionais, fundamentadas em critérios de ordem semântica e não em seu comportamento morfossintático, fato do qual decorrem a impropriedade e a inadequação desse tipo de definição na caracterização das classes.

Um exemplo de definição nocional das classes de palavras é oferecido em (01), a seguir:

---

<sup>2</sup> Deve-se enfatizar que os romanos não elaboraram um pensamento gramatical como o fizeram os gregos. O pensamento gramatical latino e, por consequência, sua produção gramatical são decalcados do modelo inaugural grego.

(01)

*Substantivos* denotam pessoas, coisas ou lugares.

*Adjetivos* denotam propriedades.

*Verbos* denotam ações.

Guiando-se pelos critérios em (01), uma palavra como *sonegação* não denota nenhuma das propriedades que lá vêm postas, no entanto seria errôneo afirmar que essa palavra não pertence à classe dos substantivos. De semelhante modo, um verbo como *considerar*, que não expressa nem uma ação nem um evento, não pertenceria à classe dos verbos. No caso de palavras como *cadeira* e *correr*, que, respectivamente, denotam uma coisa e uma ação, elas pertencem às classes dos substantivos e dos verbos. Ora, as definições nocionais geralmente captam as propriedades dos membros prototípicos de uma determinada classe, isto é, aqueles membros que melhor representam uma determinada classe de palavras, e, a todos os membros da classe são atribuídas as propriedades dos protótipos. Esse método semântico de classificação não só enrijece as categorias, pois estabelece limites precisos e definidos para cada uma delas, como também as empobrece, uma vez que homogeneíza toda a classe a partir das propriedades de alguns de seus membros.

Ainda que dominantes na caracterização das classes de palavras, as definições nocionais podem ser acompanhadas por definições funcionais, que privilegiam justamente o papel que as palavras desempenham na construção da oração. Definições funcionais são próprias das palavras que geralmente são invariáveis, como pronomes, advérbios e preposições, uma vez que essas palavras, em sua maioria, não contribuem para o conteúdo semântico da oração, mas são responsáveis pelo estabelecimento das relações que governam a construção da oração.

O que se verifica no caso das conjunções, como se vê adiante, é que as definições de base funcional têm primazia, nas gramáticas analisadas, sobre as definições de base nocional. Essa definição é coerente com a própria natureza da classe das conjunções,

que é a de estabelecer ligação entre orações. Há que se considerar ainda que a classe das conjunções é sobretudo heterogênea, ficando admitida, pelos gramáticos analisados, a pertença de palavras de outras classes à classe das conjunções. Ora, percebe-se, então, uma assunção, ainda que não explícita, por parte dos gramáticos, de que certas classes, como a das conjunções, não são tão rígidas e tão discretas como são consideradas as classes como as dos substantivos, adjetivos e verbos, precisamente delimitadas e separadas umas das outras – daí o grande número de inconsistências no tratamento das classes de palavras na tradição gramatical.

É amplamente sabido que o pensamento tradicional influenciou o pensamento linguístico. No entanto, a visão “generalista”, à qual se fez referência no início desta seção, de que as categorias das línguas seriam as mesmas do grego e do latim e de que elas seriam definidas segundo os mesmos critérios, cedeu lugar a uma visão “exclusivista”, segundo a qual cada língua teria as suas próprias categorias definidas por critérios próprios e particulares a cada uma das línguas (VOGEL; COMRIE, 2000).

Por motivos de inadequação e impropriedade, caracterizações de base puramente nocional e funcional foram rejeitadas pelos linguistas – ainda que fique assumida uma parcial validade dessas caracterizações. Assumiu-se, no lugar, que o comportamento morfossintático das palavras na oração seria o meio mais adequado para o estabelecimento e para a definição das classes de palavras das línguas, as quais poderiam ou não coincidir com as classes previstas na tradição gramatical. Nessa condução a palavra não é estudada isoladamente dentro de uma classe, mas inserida dentro de um contexto sintático, a partir do qual se pode determinar a sua distribuição dentro de uma sentença (LYONS, 1968). Nesse modo de ver as categorias, os verbos, por exemplo, são classificados, com base em critérios distribucionais, em transitivos

diretos ou indiretos, dependendo da natureza de seu complemento, ou podem até mesmo serem classificados como intransitivos, se não o admitirem<sup>3</sup>.

No que concerne o estudo dos fatos apresentados nas gramáticas em exame neste trabalho, esse tipo de método em que se considera a distribuição das palavras em um contexto sintático, ainda que não apareça explicitamente anunciado nas gramáticas, figura como importante no estabelecimento das palavras que pertencem ou não à classe das conjunções. Como se discute mais adiante, muitos dos gramáticos examinados neste estudo admitem a possibilidade de palavras pronominais e adverbiais pertencerem à classe das conjunções. Essa determinação é feita a partir do comportamento sintático que essas palavras assumem na construção do período, ou seja, a partir de sua distribuição. Fica estabelecido, assim, ainda que incipientemente, um dos critérios que podem atuar na caracterização da classe das conjunções, que é justamente o seu comportamento distribucional na construção do período.

## 2.2 A instituição da classe das conjunções na disciplina gramatical (tradicional)

Assim como a classe dos advérbios, que não foi instituída inauguralmente pela disciplina gramatical (NEVES, 2016), a classe das conjunções, que em Aristóteles pertencia à classe dos pronomes (NEVES, 2005), ficou estabelecida como parte do discurso primeiramente nas lições da filosofia estoica.

Em sua *Poética*, Aristóteles (1996) considera as conjunções como parte componente das dições, juntamente com o artigo, o nome, o verbo, o caso. As conjunções, para ele, eram sons sem significação que unificam proposições de modo a formar uma única oração<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Essa definição funcional da classe dos verbos segundo a gramática tradicional é imprecisa. Estudos linguísticos tanto na linha do Gerativismo quanto do Funcionalismo têm discutido amplamente essa questão. Para uma boa revisão da literatura a respeito da distribuição dos verbos, veja-se Croft (2001).

<sup>4</sup> O que é particularmente importante considerar é a abrangência da caracterização que Aristóteles faz das conjunções, uma vez que ele considera a natureza semântica e distribucional das conjunções. Diz ele que as conjunções são sons sem significação (natureza semântica) e que naturalmente podem

Os estoicos, por sua vez, combatiam a ideia aristotélica de que as conjunções eram partes do discurso desprovidas de significado. E foi a classificação estoica, segundo a sua lógica, que foi transportada para a gramática (NEVES, 2005). As conjunções, segundo suas propriedades de articulação de eventos, foram distinguidas, pelos estoicos, em: prepositivas (*prothetikoi*), disjuntivas (*diazeuktikoi*), subdisjuntivas (*paradiazeuktikoi*), comparativas (*diasaphetikoi*), causais (*aitiodes*), continuativas (*synaptikoi*), subcontinuativas (*parasynaptikoi*), ilativas (*epiphorikoi*), copulativas (*symplektikoi*), conclusivas (*proseptikoi*), completivas ou expletivas (*parapleromatikoi*).

No domínio da disciplina gramatical, tanto a definição de Dionísio, o Trácio, quanto a de Apolônio Díscolo seguem os princípios estoicos e, em ambos os autores, verifica-se, na definição da classe das conjunções, a repetição da sua função conectiva, mais especificamente a de colocar os pensamentos em uma conexão lógica (CHAPANSKI, 2003).

O manual de Dionísio agrupa as conjunções em oito espécies. Apolônio Díscolo as distingue em quinze espécies, e uma delas, a espécie das causais, subdividida em cinco espécies. Os Quadros 1 e 2, a seguir, apresentam os agrupamentos feitos por cada um dos gramáticos, respectivamente.

Quadro 01 – A classificação das conjunções segundo Dionísio, o Trácio.

| Espécie                                       | Definição   | Exemplos      |
|---|---|---------------|
| Copulativas<br>( <i>symplektikoi</i> )        | São aquelas que ligam as expressões sem imposição de limites.     | <i>e</i>      |
| Disjuntivas<br>( <i>diazeuktikoi</i> )        | São aquelas que, ao ligar expressões, separam uma coisa da outra. | <i>ou</i>     |
| Continuativas<br>( <i>synaptikoi</i> )        | São aquelas que não indicam a existência, mas a sequência.        | <i>se</i>     |
| Subcontinuativas<br>( <i>parasynaptikoi</i> ) | São aquelas que, além da existência, também indicam ordenação.    | <i>já que</i> |
| Causais ( <i>aitiologikoi</i> )               | São aquelas que indicam uma causa.                                | <i>porque</i> |

ocorrer tanto no final quanto no meio de uma proposição, mas nunca no início (natureza distribucional) (ARISTÓTELES, 1996).

|   |  |                                   |
|---|--|-----------------------------------|
|   |  | <i>para que</i>                   |
| Dubtativas<br>( <i>aporrhematikói</i> )   | São aquelas usadas para ligar em circunstância de dúvida (quando estamos sem saída). | <i>âra</i><br><i>“será que?”</i>  |
| Conclusivas<br>( <i>sylogistikói</i> )    | São aquelas que são adequadas às conclusões e à compreensão das demonstrações.       | <i>com efeito</i>                 |
| Expletivas<br>( <i>parapleromatikói</i> ) | São aquelas empregadas por causa do metro ou do bom arranjo.                         | <i>então</i><br><i>certamente</i> |

Fonte: com base em Chapanski (2003) e em Neves (2005).

Quadro 2 – A classificação das conjunções segundo Apolônio Díscolo.

| Espécie   | Exemplos   |
|---|--|
| Copulativas<br>( <i>symplektikói</i> )                | <i>e</i>   |
| Causalis<br>( <i>aitiologikói</i> )                   | (i) <i>causalis, aitiologikós – porque</i><br>(ii) <i>continuativa, synaptikós – se</i><br>(iii) <i>subcontinuativa, parasynaptikós – já que</i><br>(iv) <i>adiunctiva, epizeuktikós – para que / por causa de</i><br>(v) <i>effectiva, apotelestikós – com efeito</i> |
| Disiuntivas<br>( <i>diazeuktikói</i> )                | <i>ou</i> (exclusivo)  |
| Subdisiuntivas<br>( <i>paradiazeuktikós</i> )         | <i>ou</i> (não-exclusivo)  |
| Disertiva vel declarativa<br>( <i>diasaphetikós</i> ) | <i>antes, “de preferência”</i>   |
| Ablativas<br>( <i>perigraphikós</i> )                 | <i>dé, gé</i> (quando marcam restrição)  |
| <i>Praesumptiva</i><br>( <i>proseptikós</i> )         | <i>dé, gé</i> (no sentido de <i>ora</i> )  |
| <i>Adversativa</i><br>( <i>enantiomatikós</i> )       | <i>se bem que, entretanto</i>  |
| <i>Approbativas</i><br>( <i>apodeiktikós</i> )        | <i>na verdade</i>  |
| Abnegativas<br>( <i>dynektikós</i> )                  | <i>ân, kén</i> (sem equivalentes no latim)   |
| <i>Collectiva</i><br>( <i>sylogistikós</i> )          | <i>por conseguinte, de modo que</i>  |
| Dubitativa<br>( <i>diaporetikós</i> )                 | <i>âra</i><br><i>“será que?”</i>   |
| Confirmativa<br>( <i>diabebaiotikós</i> )             | <i>que</i> (para unir uma oração complementar a uma principal)   |
| <i>Epilogistikós</i> ou<br><i>Anakephaloiotikós</i>   | <i>bem, então</i>  |
| Completiva<br>( <i>parapleromatikós</i> )             | <i>mén, dé, pér</i>  |

Fonte: adaptado de Neves (2005).

Duas indicações finais ainda devem ser feitas a respeito da classe das conjunções na disciplina gramatical de Apolônio Díscolo: a primeira, no que toca à significação das conjunções; a segunda, à ordem. Assim como os estoicos, Apolônio Díscolo não considerava as conjunções desprovidas de significado, no entanto não era apenas uma significação, mas, sim, uma cossignificação, ou seja, as conjunções não possuem valor autônomo, e é por meio de sua relação com outras partes da oração que esse valor é verdadeiramente instituído (NEVES, 2002b, 2005). Apolônio fala ainda na *taxis* (a ordem) e no *dynamis*, que, de certa forma, como assinala Neves (2005), poderiam querer lembrar a subordinação e a coordenação.

Diante desse quadro taxonômico estabelecido nos primórdios da disciplina gramatical, fica claro que o critério relevante na definição da classe das conjunções era a sua função (conectiva do pensamento), da qual decorrem as definições por vezes nocionais, bem como o agrupamento das conjunções em espécies. Cabe, assim, investigar o quadro taxonômico oferecido nas gramáticas de língua portuguesa, que, com maior ou menor fidelidade, preservam e herdaram critérios taxonômicos gregos. Para tanto, na seção a seguir, são apresentados o tratamento conceitual e as subespecificações na caracterização da classe das conjunções.

### **3 O exame e a avaliação das gramáticas antigas de língua portuguesa**

#### **3.1 O tratamento conceitual da classe**

Um exame do tratamento conceitual da classe das conjunções passa, necessariamente, por dois campos de exame, cada um com suas especificidades: as formulações gerais e a organização da classe. No primeiro campo, examinam-se: a natureza da definição da classe, o gênero (ou a natureza do item), suas propriedades distribucionais e morfológicas. No segundo campo, examinam-se: a natureza de pertencimento à classe e a natureza da relação estabelecida pelas conjunções.

Inicie-se pelo primeiro campo. O Quadro 3, a seguir, apresenta um esquema da formulação conceitual dessa classe nas obras analisadas, a partir de quatro classificações: gênero, a natureza da definição, sua distribuição, e sua morfologia.

Quadro 03 – As formulações gerais.

| Obra em exame | Gênero                      | A natureza da definição |           |        | Distribucional                     |  | Morfológico  |
|---------------|-----------------------------|-------------------------|-----------|--------|------------------------------------|--|--------------|
|               |                             | Nocional                | Funcional | Lógica | no princípio da oração relacionada | entre duas proposições (ou partes coordenadas da proposição) |              |
| RL            | voz <sup>5</sup>            | x                       | x         | -      | -                                  | x  | indeclinável |
| JSB           | parte conjuntiva da oração  | x                       | x         | x      | x                                  | x  | -            |
| AAC           | palavra                     | -                       | x         | -      | -                                  | x  | -            |
| JR            | palavra                     | -                       | x         | -      | x                                  | x  | -            |
| MM            | palavra                     | -                       | x         | -      | -                                  | x  | invariável   |
| ECR           | parte elementar do discurso | x                       | -         | -      | x                                  | x  | -            |
| FAC           | palavra                     | x                       | -         | -      | -                                  | x  | invariável   |

Fonte: elaborado pelo autor.

Tome-se, primeiramente, as duas pontas do Quadro 3, nas classificações de gênero e de morfologia.

Como se observa, cinco dos sete gramáticos consideram as conjunções como palavras, enquanto um as consideram como parte elementar do discurso, e outro, como parte conjuntiva da oração. Essas duas últimas atribuições de gênero às conjunções por Soares Barbosa e por Carneiro Ribeiro revela a própria formulação da definição da classe pelos gramáticos, que consideram tanto sua natureza funcional quanto lógica. Nas obras em exame, a classe das conjunções é tratada, geralmente, na seção dedicada à etimologia das palavras ou às partes do discurso. É nas gramáticas

<sup>5</sup> Ou palavra.

de Augusto Cortesão e de Julio Ribeiro que a classe recebe um duplo tratamento tanto na seção dedicada às partes do discurso quanto na seção da sintaxe, sem que, no entanto, sejam tratadas junto das “orações compostas”. O estudo da conjunção circunscrito ao domínio da etimologia e das partes do discurso traz implicações para a classificação do gênero das palavras dessa classe, conforme aparece no Quadro 3.

Quanto à classificação morfológica, apenas três dos sete autores colocam as conjunções como palavras ou partes do discurso invariáveis ou indeclináveis. No entanto, os outros quatro autores restantes fizeram essa indicação, não na seção destinada às conjunções em suas gramáticas, mas na seção em que apresentam uma visão geral das classes de palavras.

No que diz respeito à classificação e à distribuição das conjunções na sentença, o que se verifica é que os autores são unânimes quanto à posição da conjunção entre as duas orações relacionadas. Entretanto, três autores (SB, JR, ECR) consideram também que a conjunção encabeça a oração relacionada. Isso se deve ao fato de que esses gramáticos assumem explicitamente que a oração relacionada não necessariamente segue a oração a que se relaciona, podendo, assim, vir anteposta.

Nas formulações que conceituam a classe das conjunções, cinco autores falam da natureza funcional, geralmente fazendo uma indicação explícita ao processo da ligação, as exceções estão em Carneiro Ribeiro e Adolpho Coelho. Também se encontram definições de natureza nocional em cinco gramáticas (RL, JSB, JR, ECR, FAC). O Quadro 4, a seguir, apresenta as definições de cada gramático para a classe.

Quadro 4 – As formulações específicas de cada campo.

| Obra em exame | A natureza da definição                         |                    |  |               |                            |                       |                                   | Lógica  |
|---------------|---|--------------------|--|---------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------------------|---|
|               | Nocional  | Funcional          |  |               |                            |                       | palavras usadas na mesma sentença |   |
|               |   |                    | (duas) orações/<br>proposições/sentenças | duas palavras | membros/partes do discurso | partes semelhantes da |                                   |   |
| RL            | sem significação por si só                      | ajuntar            | -  | -             | x                          | -                     | -                                 | -   |
| JSB           | exprime as relações                             | atar               | x  | -             | -                          | -                     | -                                 | exprimir as relações de nexos e ordem que as proposições têm entre si |
| AAC           | -   | ligar e relacionar | x  | -             | -                          | x                     | -                                 | -   |
| JR            | -   | ligar              | x  | -             | -                          | -                     | -                                 | -   |
|               |   | prender            | -  | -             | -                          | -                     | x                                 |   |
| MM            | -   | ligar              | x  | x             | -                          | -                     | -                                 | -   |
| ECR           | mostra relações que as proposições têm entre si | -                  | -  | -             | -                          | -                     | -                                 | -   |
| FAC           | exprime relação entre palavras                  | -                  | -  | -             | -                          | -                     | -                                 | -   |

Fonte: elaborado pelo autor.

As definições nocionais, em sua maioria, fazem indicações de que as conjunções “exprimem relações” entre palavras, proposições, ou partes do discurso. Um gramático (RL), sem fazer esse tipo de menção, indica que as conjunções são palavras que não possuem significação por si só. Particularmente, Soares Barbosa apresenta uma formulação lógica para a classe, segundo a qual as conjunções expressam o “nexo e ordem que as proposições têm entre si”. Nesse último caso, percebe-se claramente o compromisso com a lógica filosófica, fundamentadora do pensamento gramatical desse autor. Por outro lado, as definições funcionais estão sempre indicadas pela propriedade relacional das conjunções. Os gramáticos que apresentam esse tipo de definição diferem quanto à natureza daquilo que é conjungido, mas a maioria deles

considera a relação entre duas orações/proposições/sentenças, ficando um gramático (RL) com uma indicação mais geral de membros/partes do discurso.

No segundo campo, conforme já fixado, examina-se a organização geral da classe, considerando-se tanto a natureza de pertencimento das conjunções à classe quanto a natureza da relação pelas conjunções estabelecida. O Quadro 5, a seguir, apresenta um esquema da organização geral da classe.

Quadro 5 – A classe das conjunções: a organização da classe.

| Obra em exame | Natureza de pertencimento à classe |             |          |   |           | Natureza da relação entre as proposições/orações combinadas |               |
|---------------|------------------------------------|-------------|----------|---|-----------|---|---------------|
|               | Etimológico                        | Morfológico |          |   | Funcional | Coordenativa  | Subordinativa |
|               |                                    | simples     | composta | Fórmulas conjuntivas/locuções conjuntivas |           |   |               |
| RL            | sua natureza                       | -           | x        | -   | -         | -   | -             |
| JSB           | por natureza                       | -           | -        | x   | x         | **  | x             |
| AAC           | -                                  | x           | x        | -   | -         | x   | x             |
| JR            | -                                  | -           | -        | x   | -         | x   | x             |
| MM            | por natureza                       | -           | -        | x   | x         | x   | x             |
| ECR           | x*                                 | x           | x        | x   | -         | x   | x             |
| FAC           | ?                                  | x           | x        | x   | x         | x   | x             |

Fonte: elaborado pelo autor.

No que diz respeito à natureza de pertencimento das conjunções à classe, ela pode ser de três tipos: etimológica, morfológica e funcional. Apenas três autores (RL, JSB, MM) fazem menção explícita às palavras que são etimologicamente conjunções. Entre esses autores, no entanto, não há consenso: RL considera apenas que *e* e *ou* sejam conjunções etimologicamente; JSB considera nove conjunções por sua natureza etimológica, a saber, *que*, *e*, *mas*, *nem*, *ou*, *pois*, *porém*, *que* e *se*; MM considera seis conjunções, *e*, *nem*, *si*, *mas*, *ou*, *quando*. Esse último gramático deixa a lista de palavras etimologicamente conjuntivas em aberto. ECR não indica explicitamente, na seção

dedicada às conjunções, o critério etimológico, no entanto ele fica indicado em outros lugares.

Quanto aos critérios de pertença morfológico e funcional, cada autor oferece um tratamento diferente e, por vezes, tais critérios se entrecruzam. RL considera que “composições de diversas palavras”, do tipo *por consequência*, são conjunções se a essa função servirem, ficando, assim, imbricados os dois critérios. O mesmo pode ser dito do tratamento em JSB e JR. O primeiro gramático considera “palavras conjuntivas” quaisquer palavras que, oriundas de outras classes gramaticais, sirvam à função de conjunção; o segundo gramático chama de “locução conjuntiva” não só essas oriundas de outras classes, mas também qualquer composição com a partícula *que*. Em JSB, essas composições são classificadas como “fórmulas conjuntivas”. Semelhante à proposta classificatória de JSB é a de MM, que fala em “palavras conjuncionais”, correspondentes às “palavras conjuntivas” de JSB, e em “expressões conjuncionais”, correspondente às “fórmulas conjuntivas” de JSB. AAC, sem fazer menção à natureza etimológica, considera conjunções simples aquelas que são constituídas de apenas uma palavra, ou de duas intimamente ligadas, como *todavia*, e conjunções compostas aquelas formadas de duas ou mais palavras que servem à função de conjunção.

No que diz respeito à natureza da relação estabelecida pelas conjunções entre as proposições, apenas RL, gramático do século XVIII, não faz qualquer menção aos processos de subordinação e coordenação. Cinco gramáticos (AAC, JR, MM, ECR, FAC) são unânimes no entendimento de que as conjunções coordenativas ligam orações da mesma natureza e que as subordinativas ligam as de natureza diferente. Dentre os autores que consideram a natureza da relação, JSB não indica explicitamente, na seção dedicada às conjunções, o rótulo “coordenativas”, no entanto fica indicado em outros lugares. Esse gramático não fala de conjunções subordinativas, mas, sim, de conjunções dissimilares, que pertencem a uma segunda classe (semântica) de conjunções. Elas são dissimilares justamente porque existe um “desnível” entre as duas proposições relacionadas pelas conjunções.

### 3.2 As subespecificações na caracterização da classe

Estabelecida a configuração geral da classe das conjunções, cabe complementar essa configuração com as subespecificações que os autores oferecem, uma vez que a avaliação do tratamento da classe deve, necessariamente, considerar todas as suas propriedades.

O Quadro 6 traz a classificação das conjunções coordenativas nas gramáticas examinadas. O Quadro 7, a classificação das conjunções subordinativas nas gramáticas examinadas.

Quadro 6 – A classificação das conjunções coordenativas.

| Obra em exame | Copulativas/<br>aproximativas | Disjuntivas/<br>alternativas | Conclusivas<br>(ilativas) | Adversativas | Explicativas | Transitivas |
|---------------|-------------------------------|------------------------------|---------------------------|--------------|--------------|-------------|
| RL            | -                             | -                            | -                         | -            | -            | -           |
| JSB           | x                             | x                            | x                         | -            | x            | -           |
| AAC           | x                             | x                            | x                         | x            | -            | -           |
| JR            | x                             | x                            | x                         | x            | x            | -           |
| MM            | x                             | x                            | x                         | x            | -            | -           |
| ECR           | x                             | x                            | x                         | x            | x            | x           |
| FAC           | x                             | x                            | x                         | x            | -            | -           |

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 7 – A classificação das conjunções subordinativas.

| Obra em exame | Causais | Condicionais | Concessivas | Temporais | Finais | Consecutivas | Comparativas | Modais<br>(circunstanciais) | Proporcionais | Integrante/<br>subjuntivas |
|---------------|---------|--------------|-------------|-----------|--------|--------------|--------------|-----------------------------|---------------|----------------------------|
| RL            | -       | -            | -           | -         | -      | -            | -            | -                           | -             | -                          |
| JSB           | x       | x            | x           | -         | -      | -            | -            | x                           | -             | x                          |
| AAC           | x       | x            | x           | x         | x      | x            | x            | -                           | -             | x                          |
| JR            | x       | x            | x           | x         | -      | -            | -            | -                           | -             | x                          |
| MM            | x       | x            | x           | x         | x      | -            | -            | x                           | x             | x                          |
| ECR           | x       | x            | x           | x*        | -      | -            | -            | x                           | -             | x                          |
| FAC           | x       | x            | x           | x         | x      | x            | x            | -                           | -             | x                          |

Fonte: elaborado pelo autor.

Esses dois quadros mostram que:

- 1) a classificação das conjunções coordenativas é muito mais homogênea que a classificação das conjunções subordinativas;
- 2) o que três gramáticos (JSB, JR, ECR) consideram como conjunções explicativas, outros três gramáticos as consideram (AAC, MM, FAC) como conclusivas, ou “ilativas”.
- 3) ECR considera uma classe das conjunções transitivas, ou continuativas, da qual não fornece exemplos.
- 4) as noções circunstanciais predominam no campo das subordinadas.
- 5) as classes de subordinativas em que se verifica unanimidade entre os gramáticos são as causais, as condicionais, as concessivas e as integrantes.
- 6) não há qualquer indicação de palavras relativas como conjunções subordinativas.

Merece destaque o tratamento de JSB às conjunções subordinativas concessivas, que compreendem as conjunções coordenadas adversativas, como *mas*, *porém*, *todavia*, etc.

### 3.3 Um fator acidental: o uso de exemplos

É relevante considerar um último fato que não faz parte da caracterização da organização conceitual da classe, mas que é revelador do tratamento conferido pelos gramáticos. Esse fato diz respeito ao fornecimento de exemplos de conjunções e do uso das conjunções, como vem mostrado no Quadro 8.

Quadro 8 – O fornecimento de exemplos nas gramáticas examinadas.

| Obra em exame | Exemplo de conjunção | Exemplo de “uso” da conjunção |
|---------------|----------------------|-------------------------------|
| RL            | x                    | -                             |
| JSB           | x                    | x                             |
| AAC           | x                    | x                             |
| JR            | x                    | -                             |
| MM            | x                    | -                             |
| ECR           | x                    | x                             |
| FAC           | x                    | x                             |

Fonte: elaborado pelo autor.

Todos os gramáticos apresentaram exemplos de conjunções, mas nem todos trouxeram exemplos de proposições em que as conjunções poderiam ser usadas. As obras mais abundantes em exemplos de “uso” das conjunções são a de JSB, ECR e FAC.

#### 4 A que se chega, afinal?

O exame da classe das conjunções em gramáticas antigas da tradição de língua portuguesa foi conduzido por duas direções: uma em que se considerou a configuração conceitual da classe, e outra em que se consideraram as subespecificações categoriais. Na primeira direção, examinaram-se as formulações gerais e específicas apresentadas como definidoras da classe das conjunções. As gramáticas apresentam, em sua maioria, definições de base nocional e funcional para a caracterização da classe, aparecendo, também, uma formulação de base lógica. Ainda na primeira direção, foram considerados os critérios organizacionais da classe, que eram de duas naturezas distintas, uma de pertença e outra de estabelecimento de relação. Na segunda direção, foram consideradas as categorias das conjunções coordenativas e subordinativas, que nada mais são uma reorganização das categorias da gramática grega.

O importante deste exame foi verificar que o tratamento da classe das conjunções difere do tratamento conferido a outras classes de palavras, pois os gramáticos

consideram que existam palavras que são por natureza conjuntivas e palavras que, por funcionarem como conjunção, entram para essa classe. Isso revela que já na tradição gramatical antiga de língua portuguesa, fica assumido, ainda que implicitamente, que o comportamento funcional das palavras na construção sintática do período é um método para determinar a categoria a que uma palavra pertence. Esse método, na linguística atual, é usado tanto por formalistas quanto por funcionalistas, cada um a seu modo, para buscarem os parâmetros e critérios definitórios das classes de palavras (CROFT, 2000; NEVES, 2011).

## Referências

ARISTÓTELES. Poetics. *In*: BARNES, J. (org.). **The complete works of Aristotle: the revised Oxford translation**. Oxford: OUP, 1996.

CARNEIRO RIBEIRO, E. **Serões gramaticais**. Bahia: Catilina, 1890.

CHAPANSKI, G. **Uma tradução da Tekhne Grammatike, de Dionísio Trácio para o português**. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras. Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

COELHO, F. A. **Noções elementares de gramática portuguesa**. Porto: Lemos & Cia., 1891.

CORTESÃO, A. A. A. **Nova gramática portuguesa**. 7. ed. Coimbra: F. França Amado Editora, 1907 [1862].

CROFT, W. Parts of speech as language universals and as language-particular categories. *In*: VOGEL, P. M.; COMRIE, B. **Approaches to the typology of word classes**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. DOI <https://doi.org/10.1515/9783110806120>.

CROFT, W. **Radical construction grammar**. Oxford: Oxford University Press, 2001. DOI <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198299554.001.0001>.

LOBATO, A. J. dos R. **Arte da gramática da lingua portuguesa**. Lisboa: Régia Oficina Tipográfica, 1770.

LYONS, J. **Introduction to theoretical linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165570>.

MACIEL, M. **Lingua Portuguesa**. Gramática descritiva baseada nas doutrinas modernas. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1914 [1894].

MORAIS, C. B. de. Gramáticas portuguesas. *In*: NEVES, M. H. de M. (org.). **Gramática**. Série Encontros, n. 1. Publicação do Curso de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa: Unesp/Araraquara, 1986.

NEVES, M. H. de M. A questão da ordem na gramática tradicional. *In*: CASTILHO, A. T. de (org.). **Gramática do português falado: a ordem**. 4. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2002a. v. 1.

NEVES, M. H. de M. **Gramática: história, teoria e análise, e ensino**. São Paulo: Editora Unesp, 2002b.

NEVES, M. H. de M. **A vertente grega da gramática tradicional**. Uma visão do pensamento grego sobre a linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005. DOI <https://doi.org/10.7476/9788539303465>.

NEVES, M. H. de M. **Como as palavras de organizam em classes**. Museu da Língua Portuguesa, 2006. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Como-as-palavras-se-organizam-em-classes.pdf>. Acesso em: 07 de jan. de 2020.

NEVES, M. H. de M. Uma amostra do tratamento concedido às classes de palavras na tradição gramatical do português. **Confluência**, Rio de Janeiro, 2011. v. 39, p. 11-28.

NEVES, M. H. de M. A marcação categorias das entidades da linguagem: Um estudo com foco os chamados “numerais”. *In*: BASTOS, N. B. **Língua portuguesa e lusofonia**. São Paulo: EDUC, 2014. p. 168-185.

NEVES, M. H. de M. Ainda a marcação categorial das entidades da linguagem: Um estudo com foco nos chamados “advérbios”. *In*: BASTOS, N. B. **Língua Portuguesa: lusofonia**. São Paulo: IP-PUC, 2016.

NEVES, M. H. de M. O que se há de entender por gramática: a voz de Bechara e seu tributo a outras vozes. **Confluência**, Rio de Janeiro, 2018. n. 55, vol. 2, p. 17-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.18364/rc.v1i55.290>.

RIBEIRO, J. **Gramática portuguesa**. 5. ed. São Paulo: Falconi, 1883 [1881].

SOARES BARBOSA, J. **Gramática filosófica da Língua Portuguesa ou princípios da gramática geral**. 4. ed. Lisboa: Academia Real das Ciências, 1877 [1822].

VOGEL, P. M.; COMRIE, B. Preface. *In*: VOGEL, P. M.; COMRIE, B. **Approaches to the typology of word classes**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110806120>.

Artigo recebido em: 31.03.2019

Artigo aprovado em: 29.09.2019



## Sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais: conhecendo o sistema ELiS

**Brazilian system of sign language writing: knowing the ELiS system**

*Leandro Andrade FERNANDES\**

---

**RESUMO:** Ao se debruçar na história das escritas das línguas de sinais é possível perceber o longínquo anseio de utentes das referidas línguas por uma escrita que reflita os elementos constituintes dos sinais/palavras. Uma vez que, a escrita possibilita preservar a língua e a cultura de uma determinada comunidade. O trabalho aqui evidenciado é um recorte de nossa dissertação de mestrado e tem como objetivo divulgar o sistema brasileiro de escrita para as línguas de sinais – ELiS. Para tanto, foram aproveitadas obras relacionadas as diferentes escritas desenvolvidas para as línguas de sinais, tendo em vista os estudos relacionados ao sistema ELiS. Contudo, divulgamos duas contribuições inovadoras para a ELiS, sendo elas: i) a substituição do termo tipos de sinais por categorias morfológicas e ii) a criação da categoria sinais sem as mãos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Línguas de sinais. Escritas de sinais. Libras. ELiS.

---

**ABSTRACT:** Dealing with the history of the writing of sign languages, it's possible to perceive the distant yearning of the users of those languages by a writing that reflects the constituent elements of the signs/words. Since writing enables to preserve the language and culture of a particular community. The work evidenced here is a cut from our Master's thesis and aims to disseminate the Brazilian writing system for sign languages - ELiS. Therefore, works related to the different writings developed for sign languages were used, owing to the studies related to the ELiS system. However, we have made two innovative contributions to ELiS: i) replacing the term types of signs by morphological categories and ii) creating the category signs without hands.

**KEYWORDS:** Sign languages. Sign writing. Libras. ELiS.

---

\* Mestre em Estudos da Linguagem pela UFG, professor no curso de Pedagogia da UFU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8258-8682>. [leandroandrade.letas@gmail.com](mailto:leandroandrade.letas@gmail.com)

## 1 Introdução

Inúmeros autores já apontaram a importância da escrita para a sociedade, correspondendo a esta não apenas uma representação da Língua oral/sinalizada, mas, sobretudo, uma forma de comunicação que propicia à língua uma característica duradoura, ausente na fala/sinalização, por serem estas momentâneas. Além disso, a escrita é importante para preservar a língua e a cultura de uma comunidade, possibilitando o seu registro de forma a estar disponível a anos ou até mesmo a milhares de anos no futuro. A primeira escrita para as língua de sinais de que se tem notícias é a de Bébian (1825). Hoje, há algumas escritas de sinais sendo utilizadas, no entanto, nenhuma é regulamentada por lei.

O fato de não haver uma regulamentação das escritas para as línguas de sinais pode ser justificado pelo fato delas coexistirem juntamente com as línguas orais oficiais de um determinado país, por exemplo, a Libras e a Língua Portuguesa, que dividem o mesmo espaço geográfico – o território brasileiro, assim como ocorre com o Inglês americano e a língua americana de sinais (ASL). A Libras é reconhecida pela Lei 10.436/2002 como língua das comunidades surdas brasileiras, mas na modalidade escrita, a língua a ser utilizada deve ser a Língua Portuguesa. No entanto, como será apresentado neste artigo, a necessidade e o desejo de se escrever em língua de sinais, ocorre já há algum tempo.

## 2 Um passeio pela história das escritas das línguas de sinais

Conforme Oviedo (2009), o primeiro trabalho documentado voltado para a representação escrita das Línguas de sinais é o de Roch Ambroise Auguste Bébian, em 1825, na língua de sinais francesa, intitulado *Mimographie, essai d'écriture mimique*. Neste trabalho, Bébian apresenta cinco parâmetros das Línguas de sinais, sendo eles: forma e orientação de mão, equivalente hoje ao parâmetro de configuração da mão e orientação da palma; movimento; lugar, equivalente ao ponto de articulação e as expressões faciais. Dessa forma, pode-se notar que o autor apresenta os cinco

parâmetros das línguas de sinais, mas une os dois primeiros, representando-os por um único símbolo gráfico. Ao identificar os parâmetros das línguas de sinais, Bébian cria sua proposta de escrita e a organiza de forma sequencial e linear da esquerda para a direita, na seguinte ordem:



Além dos símbolos gráficos, a proposta de Bébian utilizava recursos para adicionar informações detalhadas à palavra/sinal. Aguiar e Chaibue (2015, p. 10) apontam que “há os chamados acentos, que dão uma informação a mais a um determinado grupo de componentes, como a variação do movimento (repetição, ritmo...), ou uma especificação do lugar (acima da cabeça, ao lado...)”. Entendemos que esses recursos equivalem aos diacríticos presentes em diversos sistemas de escrita, tornando essa proposta, apesar de inicial, bem planejada.

Em 1965, Willian Stokoe publica a obra *A dictionary of American sign language on linguistic principles*, com o objetivo de representar a ASL na sua modalidade escrita. Todavia, esse sistema de escrita não possui o objetivo de ser utilizado socialmente, mas unicamente para a representação da ASL e a organização do léxico em seu dicionário, como complementa Stumpf (2008):

O sistema criado por Stokoe não tinha o objetivo de servir para o uso comum dos surdos, mas sim de atender a uma necessidade particular dele, que era estudar as línguas de sinais, nesse aspecto seus estudos são referenciais para alguns pesquisadores das línguas de sinais (p. 24).

Em 1996, François Xavier Neves, levando em consideração a proposta de Stokoe (1965), propõe um sistema de escrita mais completo se comparado ao de Stokoe. Esse sistema tem por objetivo possibilitar a numeração e uma elaboração de sinais para a informática. A escrita é realizada na vertical de cima para baixo, e sua

estrutura utiliza os seguintes parâmetros: configuração, locação, orientação e ação. Em relação à morfologia dos sinais, Aguiar e Chaibue (2015, p. 13) acrescentam: “quando o sinal é monomanual (feito apenas com uma das mãos), ele é escrito em apenas uma coluna, quando é bimanual (feito com as duas mãos), ele é escrito em duas colunas”.

Em 1987, foi desenvolvido na Alemanha o *Hamburg Sign Notation System* – *HamNoSys*, criado por Prillwitz e por seus colaboradores. Assim como o sistema de Neves (1996, apud STUMPF, 2005), o *HamNoSys* tem raízes na proposta de Stokoe (1965), levando em consideração os parâmetros por ele apresentados. É um sistema de transcrição fonética que contém em torno de duzentos símbolos, incluindo características icônicas que facilitam a compreensão pelo usuário. Em relação à sua estrutura, Aguiar e Chaibue (2015) explicam:

Para sinais monomanuais o sistema descreve a postura inicial do sinalizador (características não manuais, formato e orientação de mãos e locação) adicionando a mudança de ação desta postura em sequência ou em paralelo. Para sinais bimanuais, a notação para postura inicial é precedida por um operador simétrico que define como a mão dominante, a não ser que seja especificada de outra forma (p. 14).

Em 1974, Valérie Sutton, professora de balé, desenvolveu o *DanceWriting*, sistema de notação para o registro gráfico de passos de dança. A supracitada autora foi convidada por pesquisadores da Universidade de Copenhagen para desenvolver um sistema adaptado para a escrita de línguas de sinais, surgindo o *SignWriting*. Em 1996, o professor Antônio Carlos da Rocha Costa dá início aos seus estudos computacionais orientados para a línguas de sinais e para a cultura surda, e utiliza o referido sistema. Uma de suas alunas, Stumpf, principia o ensino dessa escrita para alunos surdos no estado do Rio Grande do Sul em 1997, sendo esta, hoje, a maior difusora do sistema *SignWriting* em nosso país.

Por ser o *SignWriting* “alfabético”, é possível representar qualquer língua de sinais, realizando, se necessário as devidas adaptações. Assim, Stumpf realizou as

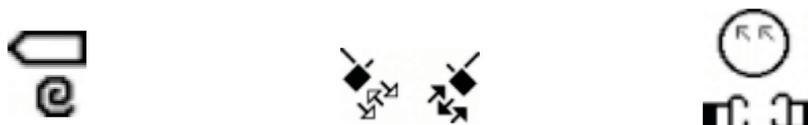
adaptações necessárias, possibilitando sua utilização para a escrita da Libras, no entanto, não a consideramos econômica e alfabética. Wanderley (2015) explica a estrutura dessa escrita, composta por 12 categorias:

1) orientação e posições de mãos, 2) tipos de contato, 3) configuração de mãos, 4) movimento de dedos, 5) movimento de braço e apontação (retos, curvos, flexão-rotação, circulares), 6) expressões faciais, 7) localização de símbolos da cabeça, 8) movimentos de cabeça, 9) orientação de olhar, 10) movimento de corpo, 11) símbolos de pontuação, 12) dinâmicas de movimentos (p. 44).

Esse sistema, no entanto, não possui uma característica base presente nos sistemas de escrita, a economia, em razão de o *SignWriting* acomodar mais de novecentos símbolos gráficos, distribuídos entre os cinco parâmetros da Libras. Outro ponto a ser discutido é o caráter fonológico do sistema *SignWriting*, uma vez que, conforme Valli e Lucas (2000, p. 19 *apud* COSTA, 2012, p. 31), “Sabemos que um dos traços que torna a linguagem [humana] única é que os símbolos que compõem a língua podem ser divididos em partes menores. A fonologia é o estudo das menores unidades contrastivas da língua”. Dessa forma, já tendo sido comprovada a existência de unidades mínimas para as línguas de sinais, ou seja, os fonemas, julgamos importante que cada elemento distintivo seja representado por distintos símbolos gráficos, por pertencerem a diferentes fonemas, correspondendo assim a elementos fonológicos díspares.

No *SignWriting*, em alguns sinais, os diferentes fonemas não são representados cada qual com seu símbolo, mas sim, percebe-se um único caractere evidenciando dois ou mais fonemas, como pode ser observado a seguir:

Figura 2 – Sinais “prazer”, “trabalhar” e “procurar para fotografar” – *SignWriting*.



Fonte: Barbosa (2017, p. 123).

Como mencionado, o sistema faz uso dos cinco parâmetros das línguas de sinais, conquanto, se levarmos em consideração a natureza do alfabeto, como aponta Higounet (2003, p. 59) “[...] um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem” e a função da escrita alfabética, “Na escrita alfabética, os grafemas têm como referência fonológica, em princípio, fonemas únicos [...]”, Dubois *et al.* (2006, p. 33), podemos observar que nem todos os grafemas e fonemas estão presentes na escrita elucidada anteriormente em *SignWriting*. Assim, é possível observar na figura anterior, no sinal “prazer” a presença de dois símbolos, de modo que a CM, OP e PA estão representados por um único sinal gráfico, e posteriormente o M, que é representado por um símbolo próprio. Essa mesma composição se dá nos demais sinais, apresentando apenas dois símbolos gráficos, para representar quatro fonemas na Libras. Além destes, há o sistema ELiS, criado no Brasil, consistindo sua apresentação e forma de uso o objetivo deste trabalho.

### 3 Apresentação e interpretação do sistema ELiS

O Sistema Brasileiro de Escrita das línguas de Sinais – ELiS, é uma forma de notação idealizada para representar as línguas de sinais em sua modalidade escrita. Foi criado pela linguista Mariângela Estelita Barros (1998) em sua dissertação de mestrado, defendida na Universidade Federal de Goiás, intitulada “Proposta de escrita das línguas de Sinais”. Nessa fase, a ELiS se chamava *AlfaSig*, sendo rebatizada depois como *QuiroSig* e posteriormente de *ScripSig*. No entanto explica Barros (2015):

Esses três nomes com Sig, apesar de etimologicamente coerentes, não soavam bem nem a mim, nem a quem eu os enunciava [...]. Então, simplifiquei tudo, abandonei o grego e o latim e fiquei apenas com o português para criar a sigla ELiS – Escrita das Línguas de Sinais, sendo que o “i” minúsculo só entrou para compor o padrão silábico do português, facilitando sua pronúncia (p. 18).

Em 2008, em sua tese de doutorado, Barros defende o trabalho “ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática”. Ratificando o uso eficiente da ELiS, no que se refere à representação da Libras em sua modalidade escrita. Esse sistema possui forte influência do sistema de Stokoe (1965), por ser linear, alfabético e econômico. No entanto, diferentemente do sistema de Stokoe (1965), a ELiS foi desenvolvida para uso social. Por ser alfabética, ela representa os elementos fonológicos das línguas de sinais em símbolos distintos, a saber, os elementos distintivos presentes nos parâmetros apresentados por Béblian (1925) e por Stokoe (1965). Com o passar dos anos, os parâmetros tiveram algumas modificações em suas nomenclaturas, indicados usualmente, como apresentados por Quadros e Karnopp (2004), por: Configuração de Mão (CM), Ponto de Articulação (PA), Movimento (M), Orientação da Palma (OP) e Expressões não Manuais e/ou Faciais (ENM). A seguir, serão apresentados os elementos que compõem a estrutura base da ELiS.

As letras da ELiS são denominadas por Barros (2015, p. 21) de visografemas por serem “formas gráficas que representam elementos visuais, os quais compõem as línguas de sinais”. Por possibilitar a representação dos elementos constitutivos dos sinais, é possível utilizar a ELiS para a representação de qualquer língua de sinais. Fernandes (2015), em seu livro intitulado “ELiS – Internacionalização da Escrita das Línguas de Sinais”, verifica sua viabilidade em outras 20 línguas de sinais e, assim, comprova a sua eficácia.

A ELiS é composta por 95 visografemas, que se dividem em quatro grupos, sendo eles: Configuração de dedos (CD), Orientação da palma (OP), Ponto de articulação (PA) e Movimento (M). Por possuírem algumas especificidades, destacamos aqui os grupos de CD e de M. O grupo CD, por ser criado exclusivamente para o sistema ELiS, é uma adaptação do parâmetro CM, e trata-se da representação detalhada da posição dos dedos, possibilitando ao sistema ser econômico, uma vez que, se levássemos em consideração o parâmetro CM, seria necessária a criação de um

visografema para cada uma das 61 Configurações de Mão (CMs) na Libras, como pode ser visto a seguir:

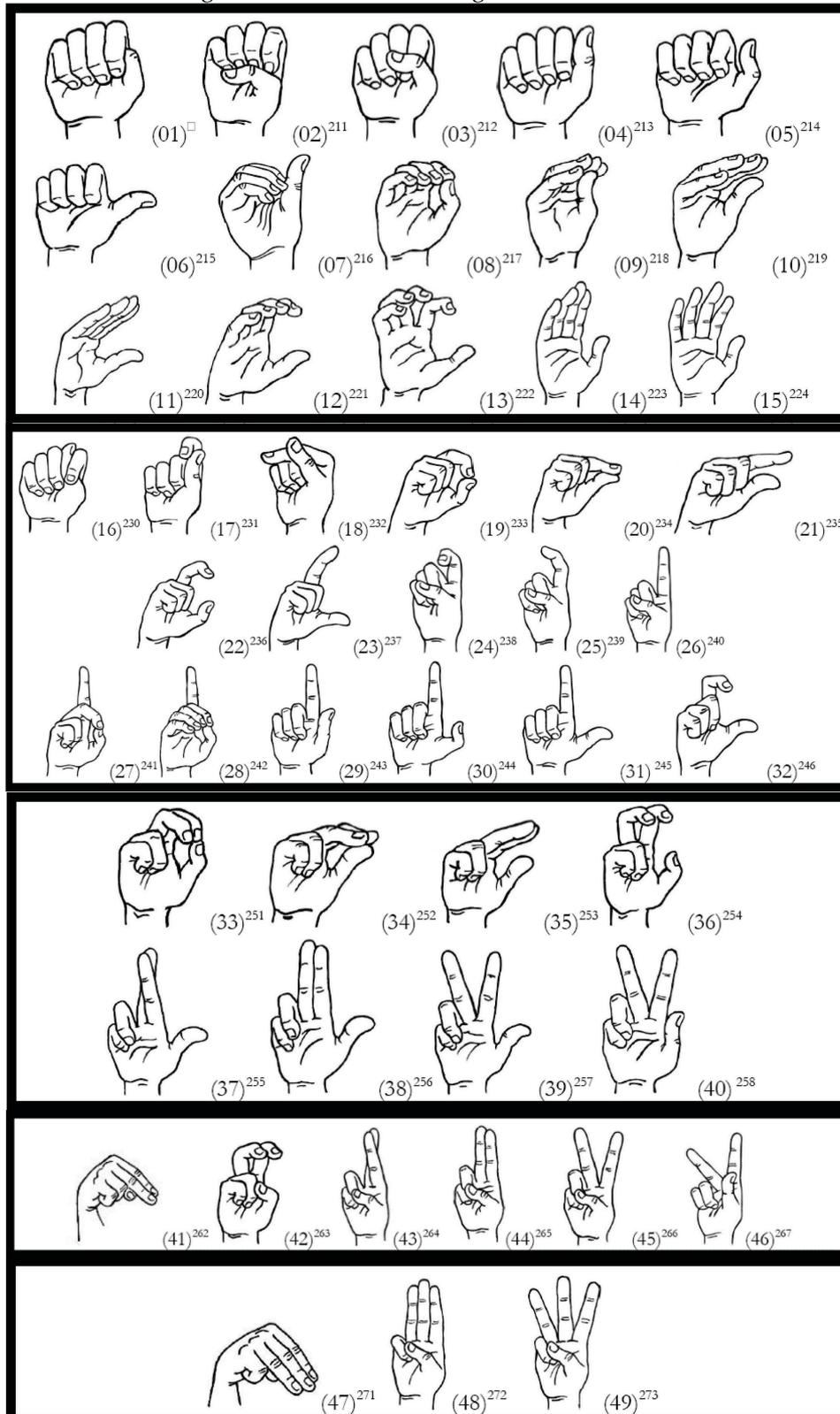
Figura 2 – Tabela de CMs da Libras.

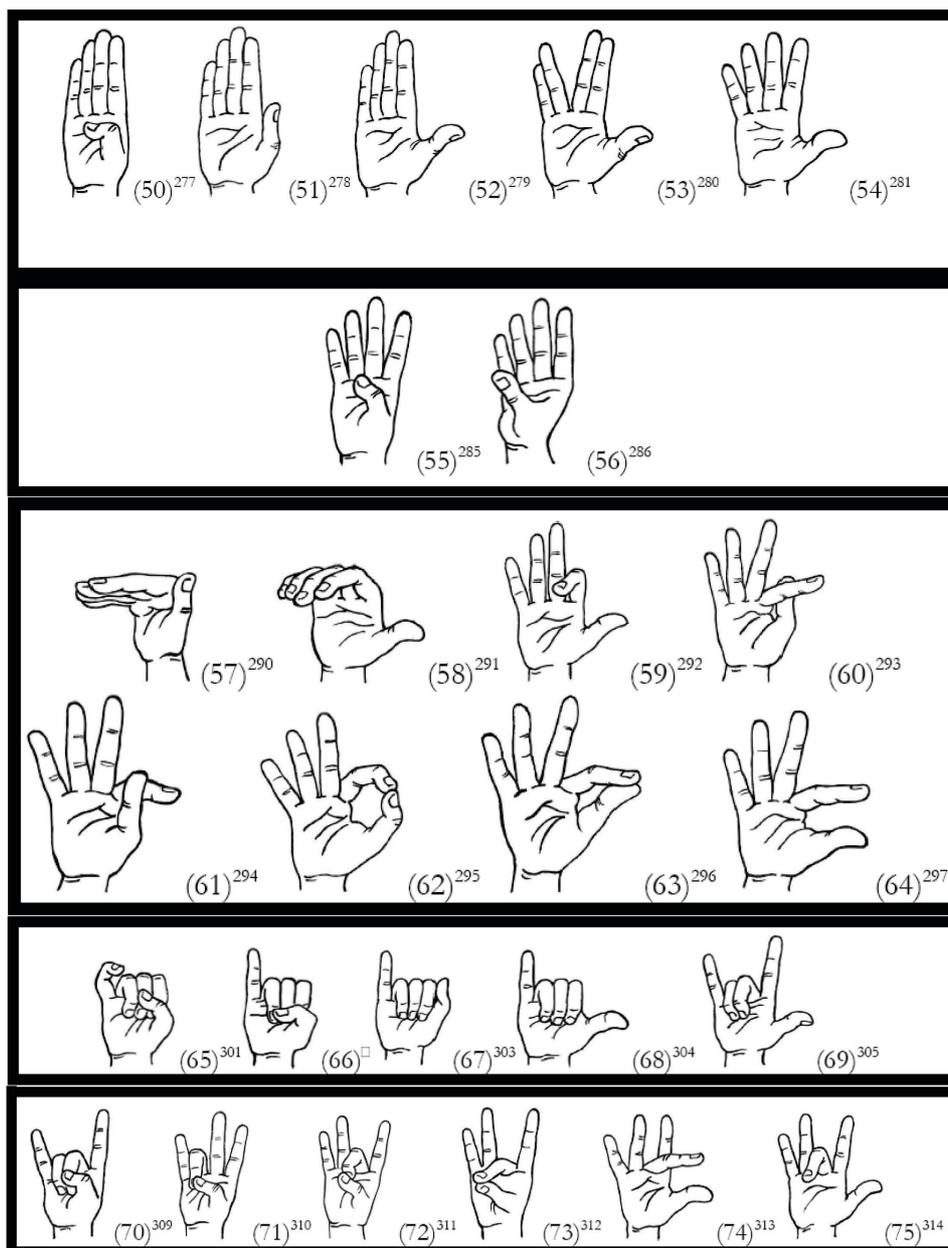


Fonte: elaborada por Pimenta e Quadros (2006, p. 73).

Além disso, os traços distintivos pertencentes ao grupo de CM variam de autor para autor na Libras, pois Pimenta e Quadros (2006) apresentam 61 CMs, ao passo que Nascimento (2009) indica a seguinte tabela:

Figura 3 – CMs da Libras segundo Nascimento.

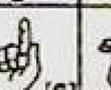
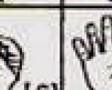
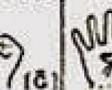
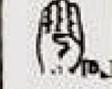
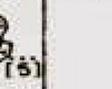
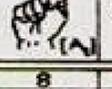
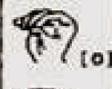
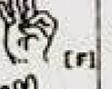
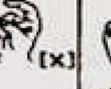
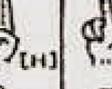
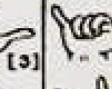
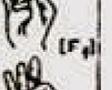
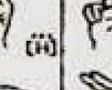
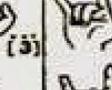
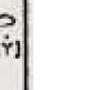
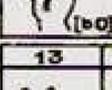
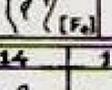
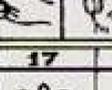
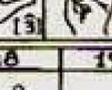
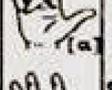
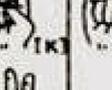
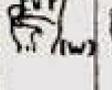
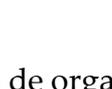
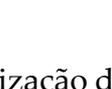
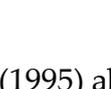
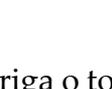




Fonte: elaborado pelo autor com base em Nascimento (2009, p. 176-183).

Como pode ser observado, Nascimento (2009) organiza as CMs em dez grupos, perfazendo o total de 75 CMs. Essa proposta leva em consideração os alofones presentes nesse parâmetro, por exemplo, as CMs 57 e 58, que se diferenciam unicamente pelo relaxamento dos demais dedos. Interessante observar que essa variação não está presente na tabela apresentada por Pimenta e Quadros (2006). A seguir expomos a tabela de CMs proposta por Brito (1995):

Figura 1 – CMs da Libras proposta por Brito.

|   |   |  |  |   |   |   |
|---|---|--|--|---|---|---|
| 1   | 2   | 3  | 4  | 5   | 6   |   |
|  [B]   |  [A]   |  [G]  |  [C]  |  [S]  |  [V]   |   |
|  [b]   |  [a]   |  [g]  |  [c]  |  [s]  |  [v]   |   |
|  [B]   |  [A]   |  [G]  |  |  [S]  |   |   |
|  [B]   |  [A]   |  [G]  |  |  [S]  |   |   |
|   |   |  |  |   |   |   |
| 7   | 8   | 9  | 10   | 11  | 12  |   |
|  [O]   |  [F]   |  [X]  |  [H]  |  [Z]  |  [Y]   |   |
|  [o]   |  [f]   |  |  [h]  |  [z]  |  [y]   |   |
|  [O]   |  [F]   |  |  [H]  |  [Z]  |  [Y]   |   |
|   |   |  |  |   |   |   |
|   |   |  |  |   |   |   |
| 13  | 14  | 15   | 16   | 17  | 18  | 19  |
|  [A]  |  [K]  |  [I] |  [R] |  [W] |  [L]  |  [E]  |
|  [a] |  [k] |  |  |   |  [l] |  [e] |
|  [A] |  [K] |  |  |   |  [L] |  [E] |
|   |   |  |  |   |   |   |

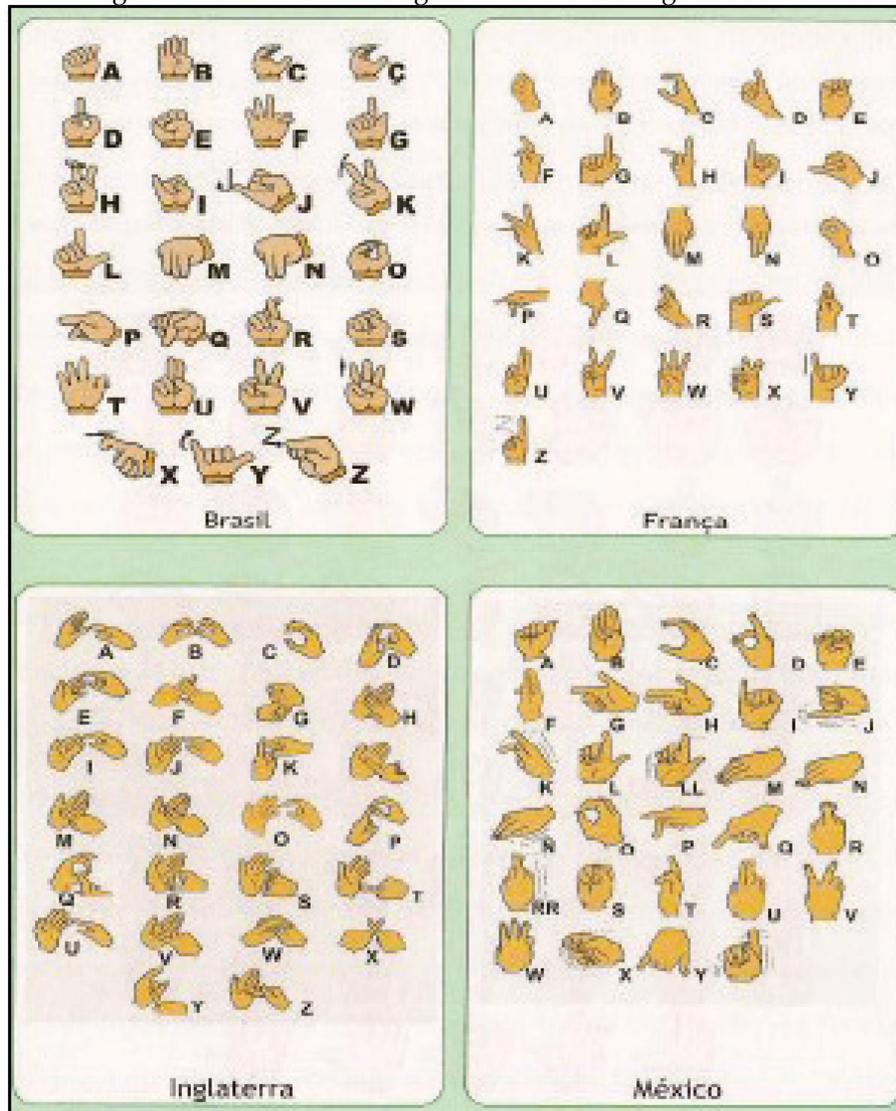
Fonte: Brito (2012, p. 42).

A proposta de organização das CMs apresentada por Brito (1995) abriga o total de 41 elementos distintivos. Entretanto Brito (2012, p. 42) sugere a possibilidade de, durante a pesquisa, algumas das principais capitais do Brasil não terem sido contempladas, ocasionando a não representação da totalidade das CMs da Libras.

Destarte, além de as CMs variarem de pesquisador para pesquisador, dentro uma mesma língua de sinais, como demonstrado, estas se diversificam também de línguas de sinais para línguas de sinais. Para elucidar esse fenômeno, expomos a tabelas de alfabeto datilológico da línguas de sinais do Brasil, da França, da Inglaterra e do México, que apesar de não conterem todas as CMs dessas línguas, apresentam uma quantidade significativa delas. Vale lembrar que, o alfabeto datilológico representa também algumas das CMs, sendo este um recurso representativo do

alfabeto gráfico da língua oral, dispondo, portanto, cada língua de sinais de seu próprio alfabeto datilológico, como pode ser observado a seguir.

Figura 5 – Alfabeto datilológico de diferentes línguas de sinais.



Fonte: Pimenta e Quadros (2006, p. 64).

Como pode ser observado na figura acima, há diferenças significativas entre o alfabeto datilológico de diferentes países. Entre essas distinções, apontamos a sinalização do alfabeto datilológico monomaneal ou bimanual, assim como a presença ou a ausência de determinadas configurações de mão em um ou em outro alfabeto datilológico, como a letra “Ç”, presente na Libras e ausentes nas línguas de sinais

britânica, francesa e mexicana, ou o “RR” presente na mexicana e ausente nas demais. Apesar de haver muitas variações e inconsistências teóricas, a ELiS é suficiente para representar qualquer uma delas. Contudo, com a representação detalhada de cada dedo e não da mão como um todo, o sistema ELiS mostra-se, além de econômico, eficaz para ser utilizado em qualquer outra língua de sinais.

O segundo grupo da ELiS a ser destacado é o de M, que incorpora em um subgrupo algumas das ENM, pois:

Muitas expressões não manuais não são representadas na ELiS por considerarmos que: a) são intrínsecas ao sinal, como o movimento de olhos que acompanham o uso de pronomes pessoais ou demonstrativos; b) são previsíveis pela sintaxe, como alguns movimentos de cabeça e sobrancelha em algumas frases subordinadas e em frases interrogativas, em que os próprios sinais de pontuação levam o leitor a realizá-los; c) são dadas pelo contexto de leitura, como o girar de tronco para marcar o turno de interlocutores (BARROS, 2015, p. 22).

Apresentamos a seguir os visografemas da ELiS, ou seja, os elementos gráficos que formam seu alfabeto, estes são organizados em seus grupos. Como apresentado anteriormente, o grupo de CD é composto por dez visografemas, e se divide em dois subgrupos, sendo eles, dedo polegar e demais dedos, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Visografemas de Configuração de Dedos.

| Dedo polegar | Demais dedos  |
|--------------|---------------|
| qFechado     | qFechado      |
| wNa palma    | u Muito curvo |
| e Curvo      | o Curvo       |
| r Três D     | s Inclinado   |
| t Horizontal | gEstendido    |
| t Vertical   | --            |

Fonte: elaborado pelo autor com base em Barros (2015).

O grupo de OP é composto por seis visografemas, sendo este o único grupo que não possui subgrupos, conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 2 – Visografemas de orientação da Palma.

|   |                   |
|---|-------------------|
| l | Palma para frente |
| z | Palma para medial |
| c | Palma para cima   |
| ç | Palma para trás   |
| x | Palma para distal |
| v | Palma para baixo  |

Fonte: elaborado pelo autor com base em Barros (2015).

O grupo de PA é composto por 35 visografemas e está dividido em quatro subgrupos: cabeça com 15 visografemas; tronco com 5; membros com 8; e mão com 7 visografemas, sendo eles:

Quadro 3 – Visografemas de Ponto de Articulação.

| Cabeça              | Tronco             | Membros         | Mão                     |
|---------------------|--------------------|-----------------|-------------------------|
| Q Cabeça            | H Pescoço          | \ Braço inteiro | @ Palma da mão          |
| W Acima da cabeça   | J Espaço neutro    | Z Ombro         | # Dorso da mão          |
| E Lateral da cabeça | K Tórax            | X Axila         | \$ Dedos                |
| R Orelhas           | L Lateral do corpo | C Braço         | % Lateral dos dedos     |
| T Testa             | Ç Abdômen          | V Cotovelo      | & Intervalo dos dedos   |
| Y Sobrancelha       | --                 | B Antebraço     | * Articulação dos dedos |
| U Olho              | --                 | N Pulso         | _ Ponta dos dedos       |
| I Maça do rosto     | --                 | M Pernas        | --                      |
| O Nariz             | --                 | --              | --                      |
| P Buço              | --                 | --              | --                      |
| A Boca              | --                 | --              | --                      |
| S Dentes            | --                 | --              | --                      |
| D Bochecha          | --                 | --              | --                      |
| F Queixo            | --                 | --              | --                      |
| G Abaixo do queixo  | --                 | --              | --                      |

Fonte: elaborado pelo autor com base em Barros (2015).

O grupo de M é composto por 44 visografemas e está dividido em três subgrupos: braço com 20 visografemas; mão com 12; e expressões não-manuais com 12 visografemas, como mostra quadro a seguir:

Quadro 4 – Visografemas de Movimento.

| Braço                       | Mão                             | Expressões não-manuais   |
|-----------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| à Para frente               | û Abrir a mão                   | Í Negação com a cabeça   |
| á Para trás                 | ü Fechar a mão                  | Î Afirmação com a cabeça |
| â Para frente e para trás   | À Abrir e fechar a mão          | Ï Língua na bochecha     |
| ã Para cima                 | Á Flex. dedos na 1ª articulação | Ò Língua para fora       |
| ã Para baixo                | Â Flex. dedos na 2ª articulação | Ó Corrente de ar         |
| è Para cima e para baixo    | Ã Unir e separar os dedos       | Ô Vibração dos lábios    |
| é Para a direita            | Ä Tamborilar os dedos           | Õ Mov. Lateral do queixo |
| ê Para a esquerda           | È Friccionar de dedos           | Ö Murchar bochechas      |
| ë Para a dir. e para a esq. | É Dobrar o punho                | Ù Inflar bochechas       |
| ì Para o meio               | Ê Mover o punho lateralmente    | Ú Boca aberta            |
| í Para fora                 | Ë Girar o punho                 | Û Piscar os olhos        |
| î Para cima e dir.          | Ï Girar o antebraço             | Ü Girar o tronco         |
| ï Para cima e esq.          | --                              | --                       |
| ò Para baixo e dir.         | --                              | --                       |
| ó Para baixo e esq.         | --                              | --                       |
| ô Arco                      | --                              | --                       |
| õ Flexão/extensão do braço  | --                              | --                       |
| ö Circular vertical         | --                              | --                       |
| ù Circular horizontal       | --                              | --                       |
| ú Circular frontal          | --                              | --                       |

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Barros (2015).

Como qualquer sistema de escrita, para escrever e ler em ELiS, é necessário aprender seu alfabeto e conhecer o funcionamento dos 95 visografemas. Além disso, por ser um sistema linear, deve-se respeitar sua estrutura base, na seguinte disposição: CD, OP, PA e M. Logo, é possível escrever qualquer sinal da Libras ou de qualquer outra língua de sinais utilizando-se a ELiS. Concebamos como exemplo o sinal eoz T ü m(aprender), onde ‘eo’ é a configuração de dedos (polegar e demais dedos curvos), ‘z’ a orientação da palma (para o meio), ‘T’ o ponto de articulação (testa), ‘ü’ o movimento (fechar a mão) e o diacrítico de repetição ‘m Há, ainda, outras regras no sistema ELiS, que possibilitam a combinação de seus elementos, que Barros (2015, p. 82) denomina de “regras grafotáticas”, como serão observadas no próximo subtópico.

### 3.1 Diacríticos: usos e possibilidades na ELiS

Conforme mencionado, nesta seção temos o objetivo de apresentar e indicar as formas de usos dos diacríticos na ELiS, sendo estes “[...] um signo gráfico adjunto a um grafema simples do alfabeto, a fim de transcrever um fonema diferente daquele que transcreve esse grafema” (DUBOIS *et al*, 2006, p. 181). Na ELiS, há símbolos gráficos criados unicamente com valor de diacrítico e o uso de alguns visogramas que em determinadas posições deixam de ter seu valor como visogramas e se tornam diacríticos.

Passamos agora a apresentar os diacríticos de acordo com os grupos da ELiS, ou seja, na ordem básica de sua escrita. O primeiro grupo, CD, é composto por quatro tipos de diacríticos: orientação do eixo da palma; união de dedos; contato com o polegar e movimento.

Os diacríticos referentes à orientação do eixo da palma são representados por quase todos os símbolos que designam a orientação da palma, sendo eles: ‘l’, ‘ç’, ‘z’, ‘x’, e ‘v’, estando ausente apenas o visograma “c”, entretanto, são escritos em tamanho menor, à direita e acima do visograma a ser detalhado. De acordo com Barros (2015, p. 86), este diacrítico representa “[...] uma linha imaginária que atravessa a palma longitudinalmente e define a orientação da articulação metacarpofalangeana (que une os dedos à palma)”. Isto posto, analisemos os seguintes exemplos, tendo como foco o grupo de CD:

qgđ (numeral 1)

qgđJ (aqui)

É possível perceber que, apesar de apresentarem os mesmos visogramas, a utilização do diacrítico orientação do eixo da palma modifica completamente o sinal, tanto em seu nível morfológico quanto em seu nível semântico. Sem o diacrítico, o sinal realizado permanece com o eixo da palma voltado para cima, indicando o numeral um. Com o uso do diacrítico “v”, que indica, nesse caso, o apontamento para

baixo, passa a representar o sinal 'aqui'. Este diacrítico pode ser encontrado da mesma forma, na representação das letras 'q̣q̣' (M), 'q̣q̣' (N), 'wsg̣q̣' (P) e 'ỵq̣' (Q) do alfabeto datilológico da Libras, que utiliza para a sua descrição apenas o grupo de CD.

Outro diacrítico presente nesse grupo é o de união de dedos, representado por um traço (-) que corta os visografemas de demais dedos, indicando que estes estão unidos. Destarte, a CD 'ep' se diferencia da 'eo' pela união lateral dos demais dedos. Para a união do polegar com os demais dedos, temos o diacrítico de contato com o polegar, sendo representado por um ponto (.) acima do visografema que representa o dedo que fará o contato. Assim, a CD 'eo' se diferencia da 'ea', representando, esta, a letra 'O' e aquela uma das formas flexionadas semelhantes ao 'C', do alfabeto gráfico da língua portuguesa.

Os diacríticos de movimento utilizam os mesmos símbolos gráficos do grupo de M, no entanto, são escritos em tamanho menor, à direita e acima do elemento a ser detalhado. Esse diacrítico, nesse grupo, é utilizado unicamente para a representação do alfabeto datilológico, por utilizar na grafia desse signo apenas o grupo de CD, não representando uma palavra, mas uma letra, tomada como empréstimo do alfabeto latino, em nosso caso, da língua portuguesa e é apenas nas letras que possuem movimento, sendo elas: 'ep̣' (Ç), 'wsg̣q̣' (H), 'wsg̣q̣' (J), 'wsg̣q̣' (K), 'wsg̣q̣' (W), 'wsg̣q̣' (X), 'ṭwsg̣q̣' (Y) e 'wsg̣q̣' (Z).

O grupo de OP é o único que não possui diacríticos. Por esse motivo, passemos para o grupo seguinte, o de PA. O grupo de PA possui quatro diferentes tipos de diacríticos: i) o de contato que se divide em contínuo (—), podendo ser encontrado como toque 'wsg̣q̣' Oá m(intimidade) ou deslize 'ṭq̣' Dà' (mulher), intermitente duplo (— \_), portando dois toques, de modo a ser interpretado como toque inicial e toque final, 'ṭg̣g̣ç' Ké' (saúde); ii) o intermitente indefinido ( \_ \_ \_), que apresenta três ou mais toques, no entanto, sua quantidade não é importante para a formação e compreensão do sinal 'ea g̣' K.ú' (classificador de bolinhas, utilizado para roupas com bolinhas ou como as pintas presentes na pele das onças pintadas). Como pode ser

observado, o diacrítico de contato é inserido abaixo do PA. iii) o diacrítico de localidade, que indica o lado direito (>), 'g̃ O>ê m̃ (bolacha), lado esquerdo (<), 't k̃ c K <á m̃ (amigo) e atrás (§), 'eo<sup>v</sup> l L §à ' (boliche); e iv) o de dedo, que determina qual dos dedos realiza contato, quando este não é predefinido pelo formato de mão, reproduzidos na seguinte ordem, (1) polegar, (2) indicador, (3) médio, (4) anular e (5) mínimo, 'g̃ x @<sub>=</sub><sup>3</sup>l̃ ' (compasso).

É comum a utilização de apenas um visografema em cada grupo, no entanto, há sinais que possuem mais de um PA simultâneo; nesses casos, o segundo PA será escrito em tamanho menor, à direita e acima do primeiro visografema de PA que será escrito em tamanho normal – CD OP PA<sup>PA</sup>, 't g̃ O<sup>T</sup>' (latim).

O grupo de Movimento, consoante ao grupo de CD e de PA, possui quatro diferentes tipos de diacríticos: a) repetição (m̃) indicando que o movimento deve ser realizado mais de uma vez, como em 'wg̃ E<sup>á</sup> m̃ (conhecer); b) alternância (n), evidenciando a realização do movimento alternado entre as mãos, ou seja, apesar de desempenhar o mesmo movimento, enquanto uma das mãos se movimenta em um sentido a outra vai no sentido oposto, a exemplo de ' / t hç Q â n' (psicologia); c) movimento de dedo, com o mesmo raciocínio do diacrítico de dedo do grupo de PA, no entanto, ao invés de indicar contato, aqui indicará qual dos dedos realizará o movimento 'kl J û<sup>5</sup>' (se); e d) o diacrítico de movimento simultâneo – CD OP PA M<sup>M</sup>, retratando a mesma lógica do diacrítico de PA<sup>PA</sup> simultâneo, porém, com o grupo de M, em que há a ocorrência de dois distintos M simultâneos, como em 'g̃ z J à Ê m̃ (sempre).

Além dos diacríticos, há os sinais de pontuação, dentre os quais destacam-se: i) os que foram aproveitados dos sistemas de escrita oral, como vírgula (,), interrogação (?), exclamação (!), aspas ("), ponto e vírgula (;) e parêntese (()); ii) aqueles que sofreram pequenas adaptações em seus símbolos, mas que possuem o mesmo valor funcional, tais como ponto final (.) e dois pontos (:); iii) os símbolos que sofreram modificações em seu valor semântico, como o apóstrofo ('), utilizado em sinais

monomanuais, indica que ele é realizado pela mão não dominante, o hífen (-), que especifica a ausência de movimento em uma das mãos, o colchete ([ ])<sup>1</sup> que é posicionado de modo a envolver o diacrítico de repetição [ɿ] indicando a recorrência de todo o sinal, e não apenas do movimento, o sinal de conclusão (b )<sup>2</sup>, utilizado em sinais compostos, uma vez que, conforme Barros (2015, p. 92), “é utilizado entre dois sinais escritos para indicar que o sinal é composto, seja por possuir mais de uma sílaba, ou por ser formado por justaposição de dois ou mais sinais”; e iv) as duas barras (/ ) criada exclusivamente para a ELiS, aplicadas em sinais bimanuais simétricos ou quase simétricos, os quais determinam a utilização de alguns e/ou todos os visografemas similares em ambas as mãos.

Nesta seção, apresentamos os diacríticos e os símbolos de pontuação presentes nos diferentes grupos de formação da palavra/sinal, ou na escrita de uma sentença, demonstrando como eles propiciam a economia de visografemas.

### 3.2 A organização dos sinais em categorias morfológicas

Nas línguas de sinais, há diferentes estruturas para se realizar diferentes sinais, Barros (2015) denomina esse fenômeno como “tipos de sinais”, discorreremos sobre os sete diferentes tipos de palavras/sinais que podem ser encontrados na Libras-ELiS. Apesar de todos obedecerem à regra base do sistema, organizados em CD, OP, PA e M, suas estruturas apresentam singularidades, que dependem exclusivamente da formação do sinal, a saber, Barros (2015, p. 82-85) “sinal monomanual, sinal bimanual simétrico, sinal bimanual quase simétrico, sinal assimétrico, sinal com mão de apoio, sinal composto, sinal soletrado”.

---

<sup>1</sup> O diacrítico de *repetição do sinal* ([ ]) foi criado por Barros durante sua pesquisa de pós-doutorado (2016), no entanto, não houve publicações referentes a ele. Contudo, concerne-se à autora o mérito sobre sua criação.

<sup>2</sup> O sinal “b ” é utilizado na Matemática, indicando conclusão, escrito antes de uma conclusão lógica.

Denominamos os tipos de sinais apresentados por Barros (2015) como categorias morfológicas, uma vez que categoria “[...] designa uma classe, cujos membros figuram nos mesmos ambientes sintáticos e mantêm entre si relações particulares” (Dubois *et al*, 2006, p. 102) e morfologia que “em gramática tradicional, [...] é o estudo das formas das palavras (flexão e derivação), em oposição ao estudo das funções ou sintaxe” (Dubois *et al*, 2006, p. 421).

Assim, a categoria morfológica concerne puramente à estrutura das palavras/sinais, ou seja, aos aspectos morfológicos, organizando-as em classes conforme suas propriedades estruturais. O sinal monomanual é o único que não possui uma especificidade, composto pela própria ordem base para se escrever em ELiS. A seguir, expomos a estrutura do referido sinal:

Quadro 5 – Sinal monomanual.

|                       |                           |
|-----------------------|---------------------------|
| <b>ELiS</b>           | thz D Ì m                 |
| <b>Estrutura</b>      | CD OP PA M<br>t h z D Ì m |
| <b>LP<sup>3</sup></b> | Rosa                      |

Fonte: elaborado pelo autor.

O sinal bimanual simétrico diferencia-se do monomanual por apresentar em sua grafia as duas barras ‘/’, que indica a realização do sinal pelas duas mãos. Esses sinais abrangem os mesmos elementos distintivos para as duas mãos, em seus determinados grupos. Esse é um recurso simples com o objetivo de simplificar a escrita das palavras/sinais, descartando a necessidade de replicar os visogramas para a mão não dominante, como pode ser observado a seguir:

<sup>3</sup> A sigla LP refere-se a Língua Portuguesa.

Quadro 6 – Sinal bimanual simétrico.

|                  |                            |
|------------------|----------------------------|
| <b>ELiS</b>      | /egalJûm                   |
| <b>Estrutura</b> | CD OP PA M<br>/ eg l J û m |
| <b>LP</b>        | Especial                   |

Fonte: elaborado pelo autor.

O sinal bimanual quase simétrico pode apresentar em um, em dois ou em três dos grupos os mesmos elementos distintivos para cada uma das mãos. No entanto, há a sua duplicidade em algum dos grupos. Como se pode perceber, no quadro a seguir, há a duplicação do grupo de OP, PA e M e visografemas idênticos para o grupo de CD. Nos sinais bimanuais quase simétricos, é fundamental respeitar a ordem dos grupos, sempre descrevendo inicialmente a Mão Não Dominante (MND), que por padrão é a mão esquerda e posteriormente a Mão direita, referindo-se à Mão Dominante (MD) do sinal a ser escrito. Isto posto, a palavra/sinal será representada na seguinte ordem: CD (MND), CD (MD), OP (MND), OP (MD); PA (MND), PA (MD) e M (MND) e M (MD). À vista disso, o exemplo a seguir é apenas uma das possibilidades de escrever um sinal/palavra desta categoria.

Quadro 7 – Sinal bimanual quase simétrico.

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>ELiS</b>      | / t hl ç @\$-á m                           |
| <b>Estrutura</b> | CD OP OP PA PA M M<br>/ t h l ç @ \$ - á m |
| <b>LP</b>        | Proposta                                   |

Fonte: elaborado pelo autor.

O sinal bimanual assimétrico é realizado com as duas mãos, mas, diferentemente do sinal quase simétrico, neste, todos os grupos são duplicados, ocasionando a presença de dois elementos gráficos em cada grupo, sempre obedecendo à ordem base da ELiS, e invariavelmente, dentro de cada grupo, representa-se a MND e posteriormente a MD. Ponderemos o exemplo a seguir:

Quadro 8 – Sinal bimanual assimétrico.

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>ELiS</b>      | th <sup>1</sup> <del>gg</del> v @% -â m                              |
| <b>Estrutura</b> | CD CD OP OP PA PA M M<br>t h <sup>1</sup> <del>g</del> z v @ % - â m |
| <b>LP</b>        | Pesquisar  |

Fonte: elaborado pelo autor.

Os sinais com mão de apoio podem ser descritos de duas formas, caso necessite. Nesses sinais/palavras, a mesma ordem base da ELiS é obedecida, todavia, o visografema do grupo de PA refere-se à MND e não à MD, pois aquela mão não realiza movimento, assim como não possui uma configuração precisa, servindo apenas de apoio para a realização do sinal pela MD. Entretanto, em alguns sinais, como na palavra/sinal 'egv @\*ê m(dicionário), se escrito sem a grafia do PA da MD '\* ', o utente ao replicar o sinal, pode erroneamente realizar o toque do dedo indicador da MD na palma da MND, pois, ao selecionar uma CM, deduz-se que serão os dedos selecionados que entrarão em contato com o PA da MND. Conforme explica Brentari (1989, p. 7)<sup>4</sup>, dedos selecionados são “os dedos de uma forma de mão que podem se mover durante a produção de um sinal ou que podem tocar o corpo – os ‘dedos ativos – tradução nossa –”. Por esse motivo, sinais/palavras como essa, necessitam da escrita dos dois PAs – MND e MD, de modo a evitar esse possível erro na leitura.

Quadro 9 – Sinal mão de apoio.

|                  |                           |
|------------------|---------------------------|
| 1ª possibilidade |                           |
| <b>ELiS</b>      | r f v @ã m                |
| <b>Estrutura</b> | CD OP PA M<br>r f v @ ã m |
| <b>LP</b>        | Faltar (objeto)           |

<sup>4</sup> Texto de partida: “the fingers of a handshape that can move during the production of a sign, or that can touch the body – the ‘active fingers’”.

| 2ª possibilidade |                                |
|------------------|--------------------------------|
| <b>ELiS</b>      | egav@*_ê m                     |
| <b>Estrutura</b> | CD OP PA PA M<br>eg v @ *_ ê m |
| <b>LP</b>        | Dicionário                     |

Fonte: elaborado pelo autor.

O sinal composto se diferencia pela presença do símbolo 'b', indica que deve ser realizado o primeiro e posteriormente o segundo sinal/palavra. Além disso, esse grupo pode apresentar em sua estrutura a combinação de qualquer um dos outros sete tipos de sinais/palavras, por exemplo: monomanual + mão de apoio, mão de apoio + bimanual assimétrico, monomanual + monomanual e outros. Essa variação é possível por proporcionar a grafia de sinais compostos por justaposição ou pela formação de duas ou mais sílabas, independente da estrutura de cada sinal, como expressa o exemplo a seguir:

Quadro 10 – Sinal composto.

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>ELiS</b>      | eoç A á b / ç J í <sup>Å</sup> m                           |
| <b>Estrutura</b> | CD OP PA M CD OP PA M<br>eo ç A á b / ç J í <sup>Å</sup> m |
| <b>LP</b>        | Animais  |

Fonte: elaborado pelo autor.

O sinal soletrado refere-se ao empréstimo linguístico realizado pela línguas de sinais da língua oral de um determinado país, em nosso caso, do Brasil. Conforme Nascimento (2010) a datilologia, ou soletração manual, ou digitação manual:

[...] pode ser comparada à soletração em línguas orais. Faz-se a comparação a correspondência de uma letra da grafia de uma língua oral com uma configuração de mão (CM) de uma língua de sinais, às vezes acrescida de movimentos, como ocorre na LSB<sup>5</sup> com as CMs Ç, H, J, K, X, Y e Z" (p. 27).

<sup>5</sup> A sigla LSB refere-se à Língua de Sinais Britânica.



sistema de escrita é necessário conhecer sua estrutura base, neste texto apresentamos a estrutura basilar da ELiS, visografemas, diacríticos e categorias morfológicas. Portanto, com base no conhecimento dos tópicos aqui abordados, utentes das línguas de sinais poderão escrever em ELiS ou aperfeiçoar seu conhecimento em relação ao sistema.

#### **4 Considerações finais**

Este artigo é um recorte de nossa dissertação de mestrado, tendo como foco a apresentação do sistema ELiS, assim como a sua estrutura base, os visografemas, os diacríticos e as diferentes categorias morfológicas. Para tanto, realizamos um breve panorama ao que se refere a história das línguas de sinais.

Assim, observou-se que o desejo de escrever em línguas de sinais não é algo recente, pelo contrário, iniciou-se com os estudos de Bébian (1825) ao apresentar o primeiro sistema de escrita, utilizando como ponto de partida a língua de sinais francesa. Posteriormente ao supracitado autor, outros sistemas de notação surgiram, dispendo o objetivo de serem utilizados socialmente ou tão somente para fins acadêmicos. Como mencionado em nosso texto, o sistema criado por Stokoe (1965), apesar de não ter o objetivo de ser utilizado socialmente, muito contribuiu para as escritas desenvolvidas posteriores a ele.

Desse modo, este recorte de nossa dissertação além de discorrer sobre o sistema ELiS, evidencia duas novas informações referente para o sistema, sendo elas: i) a modificação do termo tipos de sinais para categorias morfológicas, referindo-se as diferentes estruturas que um sinal/palavra pode conter e ii) a criação da categoria morfologia que acolhe os sinais sem as mão. Ao apresentar o sistema ELiS, intentamos contribuir para a área da escrita de sinais, assim como no aperfeiçoamento daqueles que almejam aprofundar seu conhecimento acerca do sistema.

## Referências

AGUIAR, T. C.; CHAIBUE, K. Histórico das escritas de línguas de sinais. **RVCS** – **Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade**, Arara Azul, Rio de Janeiro, v. 15, p. 1-28, mar. 2015. Disponível em: [https://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edicoes/detalhes/51](https://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes/detalhes/51).

BARBOSA, G. O. **A arte de escrever em Libras**. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

BARROS, M. E. **Proposta de escrita das línguas de sinais**. 1998. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1998.

BARROS, M. E. **ELiS (escrita das línguas de sinais): proposta teórica e verificação prática**. 2008. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BARROS, M. E. **ELiS: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROS, M. E. Princípios básicos da ELiS. **Revista Sinalizar**, v.1, n. 2, p. 2004-2010, 2016. DOI <https://doi.org/10.5216/rs.v1i2.38881>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/issue/view/1684>.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BÉBIAN, R. A. A. **Mimographie, ou essai d'écriture mimique propre à régulariser le langage des sourds-muets**. Paris: Louis Colas, 1825.

BRENTARI, D. **A prosodic model of sign language phonology**. Cambridge: MIT Press, 1998. DOI <https://doi.org/10.7551/mitpress/5644.001.0001>.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRITO, L. F. Integração social do surdo. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 7, 18 jul. 2012.

COSTA, M. R. **Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: enciclolibras**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de linguística**. Tradução de Frederico Pessoa de Barros *et al.* São Paulo: Cultrix, 2006.

FERNANDES, L. A. **ELiS: Internacionalização da escrita das línguas de sinais**. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

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

NASCIMENTO, S. P. F. **Representação da língua de sinais brasileira: uma proposta lexicográfica**. 2009. 290 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NASCIMENTO, C. B. **Empréstimos linguísticos do português na língua de sinais brasileira – LSB: língua em contato**. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

OVIEDO, A. Vuelta a un hito histórico de la lingüística de las lenguas de señas: la mimographie de Bébian em el sistema de transcripción de tokoe. **Lenguaje**, Cali - Colombia: Universidad Del Vale, v. 37, n. 2, p. 293-313, 2009. DOI <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v37i2.4898>. Disponível em: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2830/1/Lenguaje%20Vol.37%282%29.%20p.293-313.pdf>.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. DOI <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560>.

QUADROS, R. M.; PIMENTA, N. **Curso de Libras 1**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2006.

STOKOE, W. C.; CASTERLINE, D.; CRONEBERG, C. G. **A dictionary of American sign language on linguistic principles**. Silver Spring: Linstok Press, 1965.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. *In*: QUADROS, R. (org.). **Estudos Surdos III**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008. p. 14-19.

VALLI, C.; LUCAS, C.; MULROONEY, K. J. (org.). **Linguistics of American sign language: an introduction**. 4. ed. Washington: Gallaudet University Press, 2005.

WANDERLEY, D. C. **A leitura e escrita de sinais de forma processual e lúdica.** Curitiba: Editora Prismas, 2015.

Artigo recebido em: 31.03.2019

Artigo aprovado em: 01.10.2019



## Revisão de Literatura

# Sistemas Adaptativos Complexos e Linguística Aplicada: organizando a literatura da área

Complex Adaptive Systems and Applied Linguistic: organizing the literature of the area

Alan Ricardo COSTA\*

---

**RESUMO:** Este trabalho tem por objetivo apresentar uma revisão da literatura concernente aos estudos embasados no Pensamento Complexo na seara da Linguística Aplicada. Parte-se da seguinte premissa: um estudo sistematizado do estado da arte referente às pesquisas que abordam os Sistemas Adaptativos Complexos (SACs) pode contribuir de forma significativa com uma tomada de consciência, por parte do professor de línguas, no que tange aos inúmeros sistemas inerentes a seu trabalho docente e sua *práxis*. Resultados indicam que a literatura da área já conta com um número significativo de publicações que entendem: (1) “processos” (de aquisição e de aprendizagem de línguas, de ensino de leitura, de formação docente...), (2) “espaços” (físicos ou virtuais, como uma sala de aula, um Ambiente Virtual de Aprendizagem, um blog, um fórum online...) e (3) “conceitos/construtos” (de língua/linguagem, de autonomia, de identidade...) como SACs.

**ABSTRACT:** The present work aims to present a literature review concerning the studies based on the Complexity in the field of Applied Linguistics. It is based on the following premise: a systematized state-of-the-art study of the researches that approach the Complex Adaptive Systems (CASs) can contribute in a significant way to an awareness of the number of systems by the language teachers involved in their teaching work and in their *praxis*. The results indicate that the literature in the area already has a significant number of publications that understand: (1) "processes" (language acquisition, language learning, reading instruction, teacher training...), (2) "spaces" (physical or virtual, such as a classroom, a Virtual Learning Environment, a blog, a online forum...) and (3) "concepts" (of language, autonomy, identity...) as CASs.

---

\* Doutorando em Linguística pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8132-6202>. [alan.dan.ricardo@gmail.com](mailto:alan.dan.ricardo@gmail.com).

---

**PALAVRAS-CHAVE:** Sistemas Adaptativos Complexos. Professores de Línguas. Linguística Aplicada. Revisão da literatura.

---

**KEYWORDS:** Complex Adaptive Systems. Language Teachers. Applied Linguistics. Literature review.

---

## 1 Introdução

A literatura da área é consensual em atribuir à pesquisadora norte-americana Diane Larsen-Freeman a inclusão das Teorias do Caos/Complexidade no rol de suportes teóricos para a compreensão dos processos de aquisição ou aprendizagem de línguas (PAIVA, 2005; LEFFA, 2009; FIALHO, 2011; FRANCO, 2013a, entre outros). Com seu artigo seminal, *Chaos/complexity science and second language acquisition*, publicado na *Applied Linguistics* em 1997, Larsen-Freeman não apenas se tornou uma referência para estudiosos da área, como também abriu caminhos para novas hipóteses e formulações teóricas no que tange aos Sistemas Adaptativos Complexos (doravante SACs) no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas.

Desde então, o Pensamento Complexo (MORIN, 2011) vêm crescendo de forma ampla no âmbito acadêmico dos estudos linguísticos, em nível internacional (e.g. LEMKE; SABELLI, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) e nacional (PAIVA, 2005; LEFFA, 2009; REIS, 2010). Tal ascensão, em termos de bibliografia e reflexões teórico-metodológicas, é rica para o trabalho docente, por trazer para o debate as características de um SAC (imprevisibilidade, dinamismo, fractalidade, abertura, não-linearidade, entre outras) no tocante ao professor de línguas em seu contexto. É por meio da compreensão e do estudo dessas características no que concerne aos processos de múltiplas ordens, cognitivos e socioculturais envolvendo a língua, a leitura, os letramentos, a escrita e a fala, por exemplo, que podemos tentar preencher lacunas teóricas que abordagens prévias não deram conta. Paiva (2009), citando Larsen-Freeman e Long (1991), lembra que há ao menos quarenta teorias, hipóteses e modelos de aquisição e/ou aprendizagem de línguas propostos que ainda não chegaram a uma

consonância sobre os referidos processos, pois nenhuma dessas propostas apresenta uma explicação completa dos fenômenos (PAIVA, 2005; LEFFA, 2009).

Nesse sentido, é possível interpretar que epistemologias cartesianas<sup>1</sup>-lineares, que historicamente enxergavam o processo de aprendizagem ou de aquisição de uma língua de forma fragmentada, enfatizando apenas uma ou outra “dimensão” do que seria a língua(gem), passam a ser gradualmente superadas. Tais perspectivas vão deixando, aos poucos, de compor o paradigma científico vigente, para dar vez a um Paradigma Complexo, que enxerga a aquisição e a aprendizagem de uma língua de forma mais holística. Uma forma de contribuir para essa superação das perspectivas reducionistas frente ao Pensamento Complexo é trazendo à consciência e popularizando as características dos SACs envolvidos na *práxis* do professor de línguas. Afinal, a contribuição das teorias e enfoques complexos pode perder-se caso – de forma inconsciente – o professor de línguas não vislumbre os variados sistemas (e sistemas de sistemas) complexos que o cercam e o abarcam em múltiplas dimensões.

Assim, este artigo tem por objetivo apresentar uma revisão sistemática da literatura – na esteira de pesquisas de estado da arte – referente aos SACs nos contextos de aprendizagem e aquisição de línguas. O objetivo específico é, pois, elencar as principais discussões que linguistas aplicados têm apresentado sobre SACs, contribuindo com uma organização dos estudos referentes aos muitos sistemas que se interconectam nos processos de aquisição e aprendizagem de línguas.

---

<sup>1</sup> O termo “cartesiano” é usado indiscriminadamente ao longo do artigo, com certa conotação negativa, aludindo à influência de Descartes no fazer científico. Porém, cumpre mencionar a opinião de Paiva sobre evitar injustiças no “ataque” ao cartesianismo. Lembra a pesquisadora que o cartesianismo: (a) tem um método que foi pensado para as ciências exatas, e não para o estudo da língua(gem), e (b) ainda hoje é um método adequado para determinados estudos, inclusive na Linguística. Ainda que algumas noções cartesianas (como a separação mente-corpo) tenham sido profundamente prejudiciais para o pensar na LA, elas felizmente já estão sendo repensadas (ver PAIVA; CORRÊA, 2016).

## 2 Complexidade, educação e docência

A Complexidade, tal como é entendida hoje, nasce principalmente das proposições do filósofo francês Edgar Morin (2011). Ele seria o responsável pela emergência de um conjunto de visões complexas do mundo que, atreladas a um conjunto de teorias e perspectivas, compõe o dito Paradigma da Complexidade, “o qual abandona a ideia de que a realidade pode ser reduzida a leis universais, e inclui como obrigatórios outros pontos de vista” (MARQUES, 2014, p. 23).

Tal Paradigma constitui-se a partir das Teorias do Pensamento Complexo, oriundas de diferentes áreas, como a Biologia, a Filosofia, a Física e a Informática, entre outras. Assim sendo, cumpre lembrar que as Teorias da Complexidade não foram *pensadas* para os fenômenos de aquisição e de aprendizagem de línguas; por outro lado, ainda que não tenham sido *pensadas* para tais fins, tais teorias *servem* para eles, tendo em vista que aspectos próprios da Complexidade são notórios na aquisição ou na aprendizagem de línguas.

Paiva (2005), a esse respeito, elenca ao menos cinco pontos em que é notória a Complexidade subjacente à aquisição (ou aprendizagem) de línguas: 1) um aprendiz permanece em equilíbrio durante certo tempo e, de repente, ocorre uma rápida mudança, demonstrando avanço na aquisição ou aprendizagem, evidenciando que temos períodos de estabilidade seguidos por "explosões" e mudanças; 2) as mesmas estratégias de ensino e aprendizagem não causam efeitos semelhantes em todos os aprendizes; 3) as conexões são necessárias para que o sistema funcione, sejam elas cognitivas ou sociais; 4) o sequenciamento de dificuldades linguísticas em um programa de ensino de Língua Estrangeira (LE), por exemplo, não é fator determinante para sua aquisição, pois uma das características do SAC é a auto-organização, ou seja, dentro da desordem há uma ordem; 5) estímulos pequenos podem levar a consequências imprevisíveis, dramaticamente negativas ou positivas. Logo, em

contextos formais, o docente pode não só ativar mecanismos de aprendizagem, por meio de pequenas atitudes, mas também criar barreiras (PAIVA, 2005).

Das inúmeras teorias imbricadas na tessitura de um Paradigma da Complexidade, cabe aludir:

- A Teoria do Caos, que, ao contrário do que o nome possa sugerir, preocupa-se em descobrir como os sistemas, aparentemente caóticos, são (no fundo) ordenados (LEFFA, 2006). Lembra Paiva (2007) que, na mitologia grega, a palavra *caos* significa “a origem de tudo”, algo bastante mais adequado ao contexto de uma teoria que trata do emergentismo (ou “efeito cascata”).

- A Teoria da Atividade (TA), proposta por Leontiev, com base em Vygotsky, e desenvolvida atualmente por Engeström. Tal teoria busca (1) situar a ação humana dentro do contexto em que ela ocorre, (2) determinar elementos que fazem parte desse contexto e (3) identificar as relações que se estabelecem entre eles, segundo Leffa (2006). Toda atividade desenvolvida por um sujeito é sempre movida por um objetivo que, inicialmente, está sempre fora do sujeito.

A apropriação desse objetivo dá-se sempre através de um instrumento, que pode ser tecnológico, como o livro, ou psicológico, como a linguagem. Como o sujeito não age isoladamente, mas de modo coletivo, dentro de uma comunidade, existem normas que regem como o indivíduo deve agir dentro dessa comunidade, e normas para a divisão de trabalho que os membros devem adotar para que o objetivo seja atingido. O sujeito, o objetivo da atividade, o instrumento usado, a comunidade, as normas e a divisão de trabalho, tudo está intimamente relacionado, provocando reações entre si e mudando sua natureza em função do objetivo proposto, exatamente como acontece com os ingredientes quando são misturados para fazer o bolo. Se eu mudar um dos ingredientes ou alterar sua quantidade, o bolo sairá diferente (LEFFA, 2006, p. 38-39).

Essas e outras teorias, como a Teoria Fractal, a Teoria dos Sistemas Dinâmicos e, mais recentemente, a teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos (MARQUES, 2014, p. 25) – entendidas como componentes de um Paradigma da Complexidade – têm em

comum a visão holística, a não-fragmentação, a oposição à lógica determinista-linear e o estudo dos SACs. Esses estudos dos SACs enfocam, mais especificamente, suas características típicas, como a abertura ao novo, a auto-regulação, o emergentismo, a fractalidade, entre outros aspectos inerentes aos muitos sistemas envolvidos com o (e envolvendo o) professor de línguas, tema central deste artigo.

Destarte pretende-se, nas linhas que seguem, não necessariamente apontar as características próprias de SACs (eles são dinâmicos, complexos, não-lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis a condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis a feedback e adaptáveis, etc.), haja vista que inúmeros artigos, capítulos de livros, dissertações e teses já o fizeram (e.g. LEFFA, 2009; PAIVA, 2009; FIALHO, 2011). O objetivo maior neste artigo é elencar os SACs, inerentes ao professor de línguas, já identificados e devidamente registrados em publicações acadêmicas da área.

### 3 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Este estudo, de caráter bibliográfico, caracteriza-se como uma pesquisa de estado da arte (ou de “estado do conhecimento”). Tais pesquisas, com base em Ferreira (2002), fornecem indícios dos caminhos já percorridos em determinadas áreas do saber e indicam, também, os caminhos que ainda precisam ser trilhados. Para melhor delimitação do estado da arte, foram efetuadas buscas on-line em dois ambientes virtuais, o Banco de Teses & Dissertações da CAPES<sup>2</sup> e o Google Acadêmico<sup>3</sup>, seguindo o percurso metodológico de Costa *et al.* (2016).

No Banco de Teses & Dissertações, as buscas foram realizadas ao longo dos meses de abril e maio de 2018. Para priorizar publicações da área de Linguística Aplicada, por meio do uso de filtros de consulta on-line, foram selecionadas apenas as pesquisas referentes à grande área do conhecimento “Linguística, Letras e Artes”. As

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>.

buscas foram norteadas pelas expressões “Sistemas Complexos” e “Sistemas Adaptativos Complexos”, propositalmente grafadas entre aspas, procedimento que serve para refinar as pesquisas em buscadores online, segundo orientação metodológica de Paiva (2008).

As buscas no Google Acadêmico foram realizadas em julho de 2018. Novamente foram empregadas as expressões “Sistemas Complexos” e “Sistemas Adaptativos Complexos”, entre aspas, mas com o complemento “Linguística Aplicada”, para facilitar o descarte de estudos de outras áreas, como Economía, Engenharia e Relações Internacionais. Em tais buscas, também foi considerado o filtro “Pesquisar páginas em Português”.

Os resultados das buscas – no Banco de Teses & Dissertações e no Google Acadêmico – foram qualificados de acordo com o escopo da presente pesquisa por meio de um último procedimento metodológico adotado: a leitura do título, do resumo e das palavras-chave das pesquisas (artigos, capítulos de livros, dissertações e teses), para averiguação da pertinência do texto para a temática “professores de línguas e Linguística Aplicada”.

#### **4 Sistemas Adaptativos Complexos na seara da Linguística Aplicada**

Pode parecer contraditório um estudo que trate de prismas holísticos e complexos optar por um recorte. Entretanto, por questões de escopo do debate e de limite de laudas para a discussão, mostra-se necessário optar por um “campo do saber” deste amplo universo de reflexões, as quais compõem a grande área de Letras. A escolha pela Linguística Aplicada (LA) se dá por dois motivos basilares. O primeiro deles é a própria escolha de um campo de ideias por parte de Larsen-Freeman. No ano de 2008, Larsen-Freeman e Cameron publicaram *Complex systems and Applied Linguistics*, obra na qual a Teoria da Complexidade é defendida como metáfora para sistemas na LA. Seguindo a tendência de Larsen-Freeman, inúmeros pesquisadores

assumem-se enquanto estudiosos da área da LA. Nesse viés, uma edição especial do periódico *Applied Linguistics*, em 2006, foi dedicada à publicação de artigos que apreendiam a língua(gem) como sistema complexo. Esse lembrete foi apontado por Franco (2013b) em seu artigo intitulado “Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada”, no qual discute algumas possibilidades de aplicação do Paradigma da Complexidade no referido campo do saber e, ainda, apresenta alguns estudos fundamentados no Pensamento Complexo desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), uma das instituições brasileiras cujos pesquisadores mais tem se debruçado sobre a temática.

O segundo motivo tem relação justamente com o escopo do presente artigo: o professor de línguas e os SAC inerentes ao seu trabalho docente. Historicamente, o trabalho do professor de línguas em seus múltiplos aspectos (o estudo das teorias e métodos de ensino de línguas, as pesquisas sobre abordagens, etc.) foram objeto de estudos inseridos dentro da LA (PAIVA; SILVA; GOMES, 2009).

Mostra-se necessário, contudo, aclarar: qual LA está em foco? Moita-Lopes (2006), no livro *Linguística Aplicada Indisciplinar*, advoga em favor de uma LA transgressiva, que não aquela dita “normal”, ou tradicional, com suas visões ainda bastante atreladas a discussões como “a aplicação de teorias da Linguística”, que não se sustentam e estão, já, ultrapassadas. O autor defende uma LA na esteira das discussões de Pennycook (2006), isto é, uma LA crítica.

Grosso modo, a LA crítica é entendida “como uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Ademais, a LA crítica caracteriza-se também como transgressiva e transdisciplinar (ou indisciplinar). Essa LA, segundo Rajagopalan (2004, p. 410) deve ser compreendida como um campo de investigação que atravessa (se necessário,

transgredindo) as “fronteiras disciplinares convencionais com o fim de desenvolver uma nova agenda de pesquisa que, enquanto livremente informada por uma ampla variedade de disciplinas, teimosamente procuraria não ser subalterna a nenhuma”. De tal modo, no presente trabalho, o enfoque recai sobre essa LA indisciplinar, em função da necessidade de coerência: urge a base em uma LA que dialogue com outras perspectivas teórico-metodológicas, de diferentes campos do saber, visando a dar conta de questões que vão além das fronteiras da disciplinaridade, como, no caso aqui, as perspectivas epistemológicas da Complexidade na docência.

## **5 Breve estado da arte de estudos sobre os Sistemas Adaptativos Complexos**

Franco (2013b), referenciando Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 226), destaca: quando entendemos um sistema aplicado como “complexo, adaptável e dinâmico”, novas formas de conceituar propriedades e atividades são geradas. É nesse sentido que a Complexidade na LA nos leva a pensar novas questões “sobre como as pessoas usam, aprendem e ensinam línguas, o que, por sua vez, exige novas formas de investigação” (FRANCO, 2013b, p. 184).

Temos – no mundo, na vida, no universo, no cosmo... – inúmeros exemplos de SACs. Larsen-Freeman e Cameron (2008) mencionam a fauna e a flora em um ecossistema, a dinâmica da transmissão de doenças infectocontagiosas e o funcionamento de células no corpo humano, entre outros (ver FRANCO, 2013b). Leffa (2009), por sua vez, ilustra os SACs com exemplos que vão, desde os fenômenos da natureza, como o clima, os formigueiros e as colmeias, “até as organizações sociais, como as comunidades de aprendizagem que formam a sala de aula com suas normas e divisão de trabalho” (LEFFA, 2009, p. 1).

A revisão da literatura das publicações envolvendo a Complexidade e as questões envolvendo a língua(gem) permitem a catalogação de três grupos de publicações, a saber: (a) processos variados (cognitivos, linguísticos, sociais...)

comparados à SACs, (b) características de SACs atribuídos a espaços (físicos, virtuais, educacionais, simbólicos, entre outros) e (c) construtos teóricos e conceitos (re)interpretados como SACs. Esses três grupos são apresentados a seguir.

### 5.1 Processos como SACs

Para Paiva (2006, p. 91), um SAC não é “um estado, mas um processo”. De modo geral, a aproximação do Pensamento Complexo com a área da LA se deu pela necessidade maior da compreensão, primeiramente, de dois grandes processos que demandavam suportes teóricos não-reducionistas: (1) o processo de aquisição de línguas e (2) o processo de aprendizagem de línguas.

No que concerne ao processo de aquisição, as discussões podem aprofundar-se no estudo da Língua Materna (LM), da Língua Estrangeira (LE), da Primeira (L1) ou da Segunda Língua (L2). Ainda que seja evidente a necessidade de considerar as nuances de cada uma, é inegável semelhanças nos processos. Em todos há, minimamente, (1) imprevisibilidade (quando, como e de que forma ocorre a aquisição?), (2) fractalidade (elementos adquiridos em maior escala podem reverberar na aquisição de elementos de menor escala), (3) não-linearidade (determinados elementos são adquiridos antes ou depois de outros) e (4) abertura (a elementos internos e externos ao processo).

Paiva (2011), versando sobre a aquisição de L2, opta por não negar os estímulos ambientais (posição behaviorista) e as determinações genética (posição inatista) imbricadas no processo. Ao contrário disso, opta pelo foco nas interações complexas (e eventuais) entre o indivíduo e o meio ambiente. Daí, admite a autora

a existência de estruturas mentais inatas, como proposto pelos generativistas, e ao mesmo tempo, sustentar a noção de que parte da linguagem é adquirida por meio da repetição e da criação automática de hábitos linguísticos, como explicado pelos estruturalistas. Em tal modelo, input, interação e output também são considerados de suma

importância para a aquisição, pois desencadeiam conexões neurais e socioculturais (PAIVA, 2011, p. 5).

Sobre a aprendizagem de línguas, vale resgatar a opinião de Larsen-Freeman e Cameron (2008), de que ela não se dá com aprendizagens e a manipulações de símbolos abstratos, “mas em experiências da vida real, como quando dois ou mais interlocutores se coadaptam durante uma interação” (PAIVA, 2011, p. 15). Essa máxima trata da “aprendizagem”, mas aproximando-a da “aquisição” de línguas. Assim, muito das características próprias dos SACs vistos no processo de aprendizagem de línguas podem ser vistas também no processo de aquisição delas.

Falar em “aprendizagem” geralmente implica abarcar o construto “ensino”. No viés da Complexidade, todavia, ressalvas são necessárias, tendo em vista a oposição ao simplismo das relações diretas de causa-efeito. Em melhores palavras, não necessariamente “ensinar” implica “aprender”, e vice-versa. Leffa (2009) abordando tal problemática, sinaliza a urgência do professor aprender a conviver com a incerteza:

Não há qualquer garantia de uma correlação positiva entre o que o professor ensina e o que aluno aprende; é até perfeitamente possível, levando em consideração a imprevisibilidade dos sistemas complexos, que o professor ensine uma coisa e o aluno aprenda outra (LEFFA, 2009, p. 27).

Para Leffa (2009), a imprevisibilidade na aprendizagem de línguas está atrelada à abertura e à extrema sensibilidade do SAC, tanto às condições iniciais (que o faz eclodir), quanto às condições externas (que podem ser absorvidas a qualquer momento e provocar mudanças no seu rumo). O professor pode fecundar o SAC colocando lá dentro um germe inicial, que poderá interagir com outros elementos, e evoluir até que eventualmente se desenvolva um novo sistema (LEFFA, 2009). Uma vez iniciado, o sistema, por ser aberto, não segue rumos previsíveis: ele constantemente muda, conforme mudam as condições externas com as quais interage (*idem, ibidem*). Isso dá ao educador a chance de interferir no rumo do sistema, sem impor um rumo do lado

de fora, ou mesmo de cima, mas interagindo com ele. Eis a ilustração dos sonhos do professor de línguas:

O sonho é produzir a faísca que faz o aluno explodir, usando sua própria energia, seguindo o princípio do efeito dominó, em que o efeito se transforma em causa de outro efeito, gerando recursivamente uma reação em cadeia. A mudança, e conseqüentemente a aprendizagem, só é possível pelo toque em algum ponto sensível do aluno, talvez em alguma música que faça sua cabeça, o desejo de conhecer outros mundos, o círculo de suas amizades (LEFFA, 2009, p. 27).

Na esteira das supracitadas discussões sobre aquisição e aprendizagem de línguas à luz da Complexidade, inúmeros trabalhos recentes atentam para contextos específicos dos referidos processos. Franco (2011), por exemplo, defende o processo de ensino de leitura no viés do Pensamento Complexo, considerando que as abordagens prévias (como a Abordagem Decodificadora e a Abordagem Psicolinguística, com seus modelos de leitura “bottom-up” e “top-down”, respectivamente), até então, mostraram-se reducionistas no auxílio à compreensão do fenômeno por parte do educador. Pautado em uma concepção de língua(gem) de SAC, o autor aponta:

A complexidade do sistema de leitura é justificada pela existência de múltiplos agentes (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) que se inter-relacionam durante o ato de ler. Essa complexidade, aliada à abertura do sistema, contribuem para a dinamicidade do sistema de leitura. Tomemos como exemplo um dos agentes – o leitor. Ao interagir com outros elementos do sistema, ele se torna um novo leitor. À medida que o leitor se complexifica, seu posicionamento em relação ao texto pode ser inédito. Da mesma forma, os outros elementos podem se complexificar ao interagir com o leitor. Durante o ato de ler, suas expectativas, por exemplo, podem ser alteradas bem como suas crenças podem ser fortalecidas ou enfraquecidas (FRANCO, 2011, p. 41).

Semelhantemente, Mulico (2013) entende o processo de desenvolvimento da competência oral em uma língua como um SAC. Entendendo a aquisição de L2 como um fenômeno complexo, o desenvolvimento da competência oral também se caracteriza como SAC, sobretudo pela influência de aspectos como (a) o domínio de estratégias comunicacionais, (b) a proficiência do aprendiz, (c) os traços fonológicos que afetam a percepção sobre inteligibilidade e proficiência, (d) as condições psicológicas individuais e (e) a referência contextual (MULICO, 2013). Em tempo, o referido estudo de caso, de viés qualitativo-interpretativista e com nuances quantitativas, também traz como referência Larsen-Freeman (1997), para demonstrar que tanto a fluência, quanto a precisão e a complexidade desenvolvem-se com o tempo, e com alto grau de variabilidade.

Por sua vez, em sua tese de doutorado, Costa (2013) interpreta o processo de interlocução como um SAC, pela identificação das propriedades de abertura, de não-linearidade e de dissipação nas operações de interlocução. Através da análise de elementos linguísticos apontados como organizadores da interação e do discurso, denominados Marcadores Discursivos (MDs), a autora reforça a tese de que a linguagem humana obedece a princípios que a caracterizam como um SAC:

Constatou-se que as operações de interlocução obedecem a padrões estruturais característicos dos sistemas complexos tanto em sua base biológica, sensório-motora, quanto em sua base mental, conceitual-intencional. Concluiu-se também que os textos simultâneos aos gestos, movimentos corporais e modulação da entonação compõem um todo do qual vai emergir a significação (COSTA, 2013, p. 8).

Em sua dissertação de mestrado, Nusa (2015) opta por estudar o processo de aprendizagem de inglês, com base na análise do curso *My English Online* (MEO), curso virtual do Programa Inglês sem Fronteiras do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Na pesquisa, a autora

considerou o aprendizado virtual do MEO por alunos da UNEMAT como um SAC. As análises, produzidas com base nas entrevistas com acadêmicos de cursos de bacharelados e na aplicação de questionários escritos, permitiram notar que a maioria dos alunos (sujeitos de pesquisa) não se adaptou à modalidade virtual de ensino e, em muitos casos, não têm conhecimentos da língua inglesa de forma significativa. Por conseguinte, as interações do acadêmico enquanto aluno do curso não são fixas e, dessa forma, o efeito não é proporcional à causa.

Não apenas os processos de aquisição ou aprendizagem de uma língua, e suas fractalidade (processo de interlocução, de desenvolvimento de competência oral etc.) podem ser entendidos como SAC. Outros processos, como o de formação docente, podem ser incluídos nessas mesmas discussões. Duarte (2014), por exemplo, em sua dissertação de mestrado, analisou os comportamentos e os valores (que constituíram as escalas comuns de valores) de um grupo de docentes de língua inglesa em formação, de um curso de licenciatura em Letras Português-Inglês. Por meio da análise das interações destes, e entendendo que o grupo de professores em formação poderia ser visto como um SAC, a autora esperava, inicialmente, a identificação de comportamentos autônomos e colaborativos na interação dos sujeitos de pesquisa desde o início do estudo (isto é, quando os sujeitos estavam no 3º semestre curso). Todavia, ao longo das análises, percebeu-se que, em tal período, o grupo apresentou comportamento de aprendizes de inglês (DUARTE, 2014). A partir do 6º semestre, o comportamento predominante foi de professores de inglês em formação, embora as atuações dos pequenos grupos e dos alunos tenham variado ao longo desses períodos (*idem, ibidem*). A conclusão maior da autora foi a de que as identidades não são fixas, e que mesmo uma identidade docente, de um professor em formação, altera-se sem que os indivíduos deixem de ser professores.

Em suma, portanto, inúmeros processos específicos dentro dos processos de aquisição ou aprendizagem de línguas podem ser interpretados como SACs: o

processo de interação em LE, o processo de interpretação de um texto, e até mesmo o processo de construção de narrativas<sup>4</sup>. Também processos didático-pedagógicos variados podem ser vistos como SACs: o processo de constituição docente, o processo de desenvolvimento de uma pesquisa em grupo com colegas aprendizes de línguas, o processo de tradução de um texto em LE, entre outros. Conceituar processos como SACs se justifica pelo próprio conceito de “processo” (do latim, *procedere*), que indica movimentação, ação de avançar. Na essência, o termo em si está em sinergia com a Complexidade, sobretudo no que tange ao *fluxo*. Todo processo em devir, em fluxo, dotado de dinamismo e emergentismo, poderá configurar um SAC.

## 5.2 Espaços como SACs

A noção de *espaço* mais comum é a de “lugar” enquanto dimensão física-concreta entre uma coisa e outra. Tal acepção, no entanto, está diretamente ligado ao espaço newtoniano-heclidiano. A lógica newtoniana, destoante do Pensamento Complexo, não poderia casar de forma harmônica com uma noção de SAC enquanto “espaço”. É necessário seguir tendências como a de Fialho (2011), que buscou em Moore (2002) as noções de “espaços psicológicos” e “espaços comunicacionais”, que nunca são os mesmos e nunca são iguais, mas que precisam ser transpostos, compondo, pois, esse espaço que é a “distância transacional” (MOORE, 2002).

As perspectivas mais neomarxistas de *espaço* aparentam ser também uma alternativa teórica viável para uma visão Complexa. Doreen Massey (2012) tem sido o maior nome na popularização desse “espaço” enquanto 1) produto de inter-relações (construído nas relações entre identidades), 2) esfera de possibilidade da existência da

---

<sup>4</sup> Sobre as narrativas no viés da Complexidade, vale indicar a leitura de publicações oriundas do GAIA (Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas), coordenado pela professora Nize Pellanda, da UNISC. Para mais informações, ver: <http://uniscgaia.blogspot.com/>. O mesmo vale para o projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira), coordenado pela professora Vera Paiva, da UFMG. Ver mais em: <http://www.veramenezes.com/amfale/>.

multiplicidade, e 3) processo constante (e não um sistema fechado) (MASSEY, 2012). É nesses termos que se pode pensar “espaço” enquanto SAC.

O primeiro e mais importante espaço na discussão que interessa aqui é o da sala de aula. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), a escola é um exemplo de SAC:

Nas palavras das autoras (2008, p. 33), a escola é “um sistema aberto, e pode ser também uma estrutura dissipativa longe do equilíbrio, em que a ordem ou estabilidade dinâmica é, felizmente, a vivência pelos alunos da educação significativa e de afirmação da vida” (FRANCO, 2013, p. 186).

A sala de aula, tal qual a escola como um todo e como qualquer SAC, é dotada de abertura e hipersensibilidade a agentes externos, auto-organização, etc. A própria imprevisibilidade é um dos elementos mais marcantes, e Leffa (2009, p. 27) ilustra tal característica de forma brilhante ao destacar que, de “uma mesma turma de alunos, com o mesmo professor, poderão sair médicos, poetas e até assassinos”.

Em tempo, podemos ver como SAC tanto a “sala de aula” quanto a “aula”, esta última sendo uma representação do ensino e da aprendizagem formal. A respeito disso, Leffa (2009, p. 26), abarcando ambas, aponta que “a sala de aula também se transforma à medida que as aulas vão se sucedendo”. Afirma o autor:

Uma aula estática é uma impossibilidade teórica. Se existisse, seria o desespero do professor e o fracasso da educação. Os alunos entrariam na escola e dela sairiam sem nada terem aprendido. O que provoca a mudança, e conseqüentemente a aprendizagem, é a interação entre os elementos que compõem o Sistema. [...] Sob a perspectiva dos sistemas complexos, a afirmação de que um aluno saiu da escola como entrou não faz sentido; pode ser uma tirada de humor, mas não a realidade da sala de aula, na sua dinamicidade. (LEFFA, 2009, p.26).

Para além da sala de aula física, a sala de aula virtual é aquela que mais tem sido debatida e ancorada teoricamente no Pensamento Complexo. Um número significativo de estudos já propôs correlações entre espaços virtuais e a Complexidade,

em função das particularidades de ciberespaços, que se assemelham às características de um SAC: auto-organização (em redes), dinâmica sistêmica não-linear, entre outros.

Franco (2013b) lembra que “a primeira tese orientada pela perspectiva teórica dos sistemas complexos foi defendida em 2005 por Parreiras”. Nessa tese, buscou-se investigar a sala de aula digital a partir da observação dos fluxos interacionais ocorridos entre os alunos de duas turmas simultâneas oferecidas a distância. Os resultados da pesquisa apontam para a confirmação da hipótese de que os fluxos das interações ocorridas nos dois ambientes digitais observados os caracterizam como SACs (PARREIRAS, 2005).

Por analogia, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pode ser entendido como SAC, como observa Vetromille-Castro (2007) em sua tese de doutorado. O autor avaliou, em sua pesquisa, como um grupo de alunos se conserva coeso durante o tempo de um curso a distância em um AVA com o apoio teórico do Paradigma da Complexidade, tanto para caracterizar o referido ambiente virtual como um SAC quanto para analisar as trocas de valores qualitativos, o benefício recíproco, a sustentação solidária e, ainda, o conceito de *entropia* usado como metáfora para a análise do pesquisador.

Fialho (2011), na esteira dos estudos supracitados, contribuiu com o âmbito acadêmico na interpretação de comunidades virtuais como SACs. A autora discorreu em sua tese de doutorado, de cunho qualitativo, sobre as comunidades virtuais na formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), na Educação a Distância (EaD). Segundo ela, uma disciplina de um curso de licenciatura em EaD pode apresentar as características de um SAC, e este, por sua vez, pode formar comunidades virtuais e/ou comunidades de prática, onde os membros aprendem em conjunto, colaborativamente e em interação, afetando uns aos outros e fazendo com que o todo seja maior que a soma das partes na formação docente.

Inclui-se, nesse rol de estudos envolvendo espaços virtuais, as pesquisas que tratam a lista de e-mails enquanto SAC. Sob o prisma do Paradigma da Complexidade, Silva (2008) analisou 1.370 e-mails trocados entre aprendizes adultos em uma lista de discussão. O autor pretendeu mostrar que o processo de colaboração para a aprendizagem é uma propriedade natural nessa comunidade.

Também é importante mencionar D'Andréa (2011), que defendeu sua tese de doutorado e, posteriormente, publicou artigo no qual interpreta a *Wikipédia* como um SAC (D'ANDRÉA, 2012). O autor optou por privilegiar a edição colaborativa da *Wikipédia* à luz de duas características dos SACs: a auto-organização e a emergência.

Duarte (2017) também lembra das redes sociais, com suas estruturas dinâmicas e complexas, formadas por pessoas com valores e/ou objetivos em comum, interligadas de forma horizontal e predominantemente descentralizada, que podem ser caracterizadas como SACs. Usando o exemplo do *Facebook*, site de rede social criado em 2004, e um dos espaços de interação e de produções discursivas materializadas em diferentes modalidades de linguagem de forma hipertextual, a autora teve por objetivo analisar um Grupo criado para a disciplina Introdução à Linguística Aplicada (Turma 2015) do Curso de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato - Grosso (UNEMAT/Cáceres-MT) enquanto um SAC. Com base em diferentes propriedades (agregação, não-linearidade, fluxo e diversidade) e mecanismos (marcação, modelos internos e blocos constituintes), além de outras características de um SAC (adaptação, sensibilidade às condições iniciais, imprevisibilidade, interação e emergência), a pesquisadora pode verificar a complexidade atingida pelo sistema do grupo.

Para citar um último exemplo de estudo sobre o espaço virtual, Silva-Júnior (2015), em sua dissertação de mestrado, produzida a partir de uma pesquisa de cunho qualitativo e etnográfico, aponta o blog como um SAC. Ao analisar o público-alvo da pesquisa (alunos ingressantes no Ensino Médio Integrado de um Instituto Federal

localizado no extremo sul do Rio Grande do Sul, com faixa etária em torno dos 13 aos 18 anos), e suas interações em um blog, e partindo da premissa que as interações em um espaço virtual já caracterizam práticas de Complexidade, o autor observou as seguintes características dos SAC: dinamicidade, não-linearidade, imprevisibilidade, sensibilidade às condições iniciais, abertura, auto-organização, sensibilidade a feedback e adaptabilidade (SILVA-JÚNIOR, 2015).

Portanto, todo espaço (virtual ou não) que se caracterize como aberto (à interação, à colaboração, à intersubjetividade e às inter-relações entre indivíduos) poderá ser entendido como SAC. Nessa lógica, inúmeros “espaços” nos permitem vislumbrar características de SACs: uma disciplina na grade curricular, um grupo de estudo ou de leitura, um fórum online ou mesmo um website de rede social.

### **5.3 Conceitos/construtos como SACs**

Nas palavras de Franco (2013b), o Paradigma da Complexidade “permitiu que diversos campos do saber reexaminassem seus construtos, distanciando-se da visão fragmentada, linear e de simplificação do pensamento pertencente ao racionalismo newtoniano” (FRANCO, 2013b, p. 183). São esses construtos e conceitos que serão discutidos nesta subseção, em função da patente necessidade de revisitar acepções construídas antes de um olhar mais complexo.

A começar pelo próprio conceito de língua(gem). Ainda que a tendência maior da literatura seja compreender o “processo” de aprendizagem (ou de aquisição) como complexo, o construto “língua(gem)” *per se* também o é. Para Paiva (2005), “a língua(gem) como um sistema dinâmico e complexo é um amalgamento de processos biocognitivos, sócio-históricos e político-culturais, constituindo-se em uma ferramenta que nos permite refletir e agir na sociedade” (PAIVA, 2005, p. 1). Leffa (2009) sintetiza a questão elencando duas características dos SACs – a saber: (i) são sistemas compostos de partes que interagem entre si; (ii) são sistemas que evoluem num determinado

período de tempo – e aplicando elas no conceito de língua. Explica o autor que houve um erro histórico no ensino de línguas ao ver a própria língua, que é um sistema complexo, como se fosse simples e estática, ou pior, a língua como um sistema que não fosse feito de outros sistemas que se inter-relacionam e conectam (LEFFA, 2009). Nesse sentido, o autor aponta:

Se vemos a língua, por exemplo, como a soma dos sistemas fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, e mesmo discursivo, e se vemos a aprendizagem da língua como o domínio de cada um desses sistemas, podemos cair na ilusão de estar vendo a aprendizagem da língua como um sistema complexo, quando na verdade podemos estar diante de um sistema simples, apenas feito da soma de outros subsistemas, tudo reduzido a uma camada linguística estratificada, que não leva em conta as outras camadas, sem as quais a aprendizagem simplesmente não ocorre. Para ser um sistema complexo é preciso que haja não apenas a soma dos subsistemas, mas também interação entre esses subsistemas. Ainda mais: essa interação não deve ficar restrita aos subsistemas de uma determinada camada, o estrato linguístico, por exemplo, mas deve incluir também subsistemas de outras camadas, estrato psicológico, pedagógico, etc. (LEFFA, 2009, p. 25)

Optar por vislumbrar a língua(gem) como SAC, entretanto, não implica optar por uma discussão tão ampla que, aparentemente, contempla tudo mas nada diz sobre algum aspecto da língua. Ao contrário: significa optar por pesquisar, sim, determinado aspecto da língua, mas sem negligenciar outros elementos que podem estar (direta ou indiretamente) relacionados ao escopo do estudo. A modo de exemplificação, Tondineli (2015) estudou a variação linguística das vogais médias pretônicas na mesorregião do Norte de Minas Gerais. Considerando estudos realizados anteriormente sobre o tema, e verificando a complexidade do fenômeno em questão e do quadro dessas vogais, a autora, em sua tese de doutorado, percebeu que perspectivas teóricas anteriores “não dão conta de todos os fatos inerentes ao comportamento das vogais médias pretônicas”, razão pela qual recorreu à Teoria dos Sistemas Complexos para melhor observar a variação existente na região no que se

refere ao comportamento do sistema vocálico pretônico. A opção teórica mostrou-se acertada, haja vista que os resultados indicaram uma produção heterogênea das vogais médias pretônicas na região mineira analisada. Tal produção das vogais é sensível ao par {indivíduo-item lexical} e à região geográfica, os quais atuariam como “atratores estranhos” no SAC que é a língua, segundo a autora (TONDINELI, 2015).

Os construtos “metáfora” e “metonímia” e sua complexa relação também já foram revistos sob o viés da Teoria Fractal e dos Sistemas Dinâmicos Complexos, na dissertação de mestrado de Marques (2014). O autor abordou a interação entre metáfora e metonímia no discurso real de vítimas (in)diretas de violência urbana na cidade de Fortaleza (CE). Dois resultados principais são destacados pelo autor: (1) a metáfora e a metonímia são dispositivos primários para a compreensão de conceitos abstratos, tais como o de violência (MARQUES, 2014, p. 104); (2) à luz do Pensamento Complexo, o funcionamento da metáfora e da metonímia, no discurso, permitem a compreensão não apenas do viés cognitivo, mas da interação entre este e o social, o cultural e o biológico, confirmando assim a proposição de Leffa (2009) sobre as inter-relações de sistemas na Complexidade.

Para além do sistema “língua(gem)” e os muitos “sistemas aninhados” que o compõe (PAIVA, 2011), o construto “identidade social” também já foi revisitado por Sade (2009) sobre o viés da Complexidade, e foi referenciado por inúmeros outros trabalhos (FIALHO, 2011; FRANCO, 2013b; DUARTE, 2014; FONTANA, 2015). Sade (2009) defende que a identidade pode ser considerada um SAC por apresentar características desses sistemas, e salienta que tal perspectiva, em seu trabalho, permitiu que o processo de reconstrução e emergência identitária fosse compreendido como algo dinâmico e em interação com o contexto sócio-histórico dos indivíduos (SADE, 2009, p. 250-251). O trabalho da autora, uma “pesquisa-narrativa”, foi realizado em uma perspectiva qualitativa e interpretativa, ancorado teoricamente no Paradigma da Complexidade, com dados obtidos nas narrativas do *corpus* do projeto AMFALE

(Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Língua Estrangeira), da UFMG. Os resultados obtidos a levam a sugerir um novo termo, evocando a figura do fractal, de “identidades fractalizadas” (SADE, 2009), para se referir à complexidade do ser humano que, no momento contemporâneo, está fractalizado (FIALHO, 2011).

Recentemente, o conceito de “autonomia”, no que tange ao contexto de ensino e de aprendizagem de línguas, também foi interpretado como SAC. Com base em narrativas multimídia de aprendizagem de um grupo de alunos nativos digitais, Franco (2013a) explorou, a partir da Teoria do Caos/Complexidade, relações entre atratores (padrões de comportamento) e a autonomia de aprendizes no contexto de aprendizagem de inglês. Segundo o autor: (1) todas as evidências de desenvolvimento da autonomia emergiram de um atrator (práticas pedagógicas avaliadas negativamente, práticas pedagógicas avaliadas positivamente e práticas socioculturais extraclasse); (2) as novas tecnologias ou os propiciamentos de uso das novas tecnologias por si só não promoveram o desenvolvimento da autonomia; (3) somente os atratores que convergiram para uma atitude positiva à LE puderam promover o desenvolvimento da autonomia; (4) o desenvolvimento da autonomia, nos sistemas com atratores que convergiram para uma atitude negativa à língua estrangeira, somente emergiu quando houve um atrator que convergiu para uma atitude positiva à língua estrangeira; (5) o desenvolvimento da autonomia de nativos digitais emergiu, total ou parcialmente, em contextos informais de aprendizagem ricos em propiciamentos, como, por exemplo, na internet. (FRANCO, 2013a, p. 191)

O grupo de trabalhos que interpretam conceitos/construtos à luz do Paradigma da Complexidade, em comparação com os outros dois, é o menor. A partir dessa constatação, futuros trabalhos e pesquisas podem revisitar concepções já cristalizadas *a priori*, mas que demandam, no âmbito contemporâneo da LA, um olhar complexo.

## 5 Considerações finais

Leffa (2009) aponta que enfoques reducionistas têm sido notoriamente incapazes de contribuir para explicar fenômenos de ensino, aprendizagem e aquisição de línguas. Paiva (2005, online), sobre o mesmo tema, aponta que as teorias anteriores falham justamente porque “têm pensado a aquisição dentro de uma ótica linear e mecanicista da previsibilidade”. Esse é o mote principal para o crescente interesse nas Teorias do Pensamento Complexo.

Dentro do grande debate inerente ao Pensamento Complexo, as discussões envolvendo os SACs e suas características ocupam lugar de destaque. A observação e compreensão apuradas dessas características podem contribuir diretamente com o trabalho docente, auxiliando no entendimento de inúmeras questões pertinentes à aquisição ou à aprendizagem de línguas. O professor de línguas precisa compreender que há muitos sistemas (e sistemas de sistemas) em jogo quando trata-se do ensino e da aprendizagem de línguas. O entendimento crítico desses SACs e suas características (não-linearidade, organicidade funcional, imprevisibilidade, fractalidade, dinamismo, auto-regulação, etc.) é imperativo, tendo em vista o impacto delas nos processos, construtos, etc. A modo de ilustração, vale mencionar: compreender o processo de aprendizagem da leitura enquanto um SAC permite ao professor compreender que determinadas dificuldades de um aluno (criança) quanto à interpretação textual, por exemplo, pode estar relacionado tanto a fatores cognitivos (incapacidade de consciência metacognitiva, ou diminuição da plasticidade cerebral), quanto a fatores biológicos (baixa visão, ou baixa audição), ou socioculturais (não-familiaridade com a prática de leitura ou de manuseio de livros), ou, ainda, inúmeros outros. Cada um desses problemas elencados, bem como a relação entre problemas, pode ser crucial para o sucesso (ou o fracasso) de algum objetivo didático-pedagógico de ensino ou aprendizagem.

A partir do estado da arte esboçado neste artigo, três considerações principais podem ser efetivadas. A primeira é referente ao número significativo de publicações na área da Linguística Aplicada teoricamente ancoradas nas Teorias do Pensamento Complexo. Autores como Reis (2010) e Franco (2013b) já haviam sinalizado, previamente, um crescimento no interesse pelo Pensamento Complexo na última década no âmbito nacional. Tal interesse segue vigente, abrangendo gradualmente novas inquietações, novos horizontes e novos debates.

A segunda consideração maior tem relação com a catalogação dos estudos em três grupos, que nos permitem antever processos, espaços e construtos/conceitos como SACs. A revisão da literatura e o estado da arte das pesquisas com base no Paradigma da Complexidade permitem organizar as publicações da área de modo a entender que (1) “processos” (de aquisição de língua, de aprendizagem de língua, de ensino de leitura...), (2) “espaços” (físicos ou virtuais, como uma sala de aula, um Ambiente Virtual de Aprendizagem, um fórum online...) e (3) “conceitos/construtos” (de língua/linguagem, de autonomia, de identidade...) podem ser vistos como SACs.

Finalmente, uma terceira conclusão deste estudo tem relação com encaminhamentos de pesquisas futuras. No campo da LA nacional, determinadas características de SACs são recorrentes nos estudos prévios, como a imprevisibilidade e o dinamismo. Outros tópicos, contudo, talvez possam ser mais profundamente explorados, como a questão da *autopoiesis* (a auto-constituição), já devidamente registrada nas áreas da Pedagogia e da Educação (e.g. PELLANDA; GUSTSACK, 2015). Destarte, futuros estudos podem mapear, não só na literatura nacional, mas também nas pesquisas de outros países (não contempladas neste estudo) quanto à incidência das características dos SACs na Linguística Aplicada.

## Referências

COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J. Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. *Veredas* (Online), v. 20, p. 1-20, 2016.

COSTA, D. S. **Aspectos percepto-cognitivos no processo de interlocução à luz da Linguagem como um Sistema Complexo**. 2013. 171f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2013.

D'ANDRÉA, C. F. B. **Processos editoriais auto-organizados na Wikipédia em Português: a edição colaborativa de "Biografias De Pessoas Vivas"**. 2011. 333f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/DAJR-8MYFZQ>. Acesso em: 10 fev. 2018.

D'ANDRÉA, C. F. B. Wikipédia como um sistema adaptativo complexo: auto-organização e emergência na produção por pares. *Contemporânea* (online), v. 10, p. 474-489, 2012.

DUARTE, G. B. **Professores em formação de inglês: complexidade, escala comum de valores e identidades**. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul. 2014.

DUARTE, T. A. C. **Redes sociais digitais e práticas de ensino contemporâneas: um estudo do Facebook como sistema adaptativo complexo**. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, Mato Grosso. 2017.

FERREIRA, N. S. A.. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI <https://orcid.org/0000-0001-8132-6202>

FIALHO, V. R. **Comunidades virtuais na formação de professores de espanhol língua estrangeira a distância na perspectiva da Complexidade**. 2011. 204f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2011.

FONTANA, M. V. L. **Complexidade e reconhecimento**: as dinâmicas do afeto e do conflito na EaD. 2015. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3496>. Acesso em: 19 nov. 2017.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. *In*: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (org.). **Ensino de Leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, v. 1, p. 26-48.

FRANCO, C. P. Revisitando o conceito de autonomia no ensino-aprendizagem de línguas como Sistema Adaptativo Complexo. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 29, p. 121-142, 2013a. DOI <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300006>

FRANCO, C. P. Um pouco de complexidade na Linguística Aplicada. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 12, p. 183-197, 2013b. DOI <https://doi.org/10.26512/rhla.v12i1.1239>

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n° 2, p. 141-165. 1997. DOI <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. An introduction to second language research. London: Longman. 1991.

LEFFA, V. J. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, v. 7, n° 1, p. 24-29, 2009. DOI <https://doi.org/10.4013/cld.2009.71.03>

LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n° 1, p. 27-49, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

LEMKE, J. L.; SABELLI, N. H. Complex Systems and Educational Change: Towards a new research agenda. *In*: MASON, M. (org.). **Complexity Theory and the Philosophy**

of Education. Wiley-Blackwell. 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000100003>

MARQUES, P. J. S. **A metáfora e a metonímia sob a perspectiva dos sistemas dinâmicos complexos e da teoria fractal no processo de conceitualização da violência urbana na cidade de Fortaleza-CE.** 2014. 300f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2014.

MASSEY, D. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade.** Tradução: Hilda Maciel e Rogério Haesbaert. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2012. 314p.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279p.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. *In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, v. 1, n° 1. 2002. Tradução: Wilson Azevêdo. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2002\\_Teoria\\_Distancia\\_Transacional\\_Michael\\_Moore.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf). Acesso em: 22 fev. 2018. DOI <https://doi.org/10.17143/rbaad.v1i0.111>

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** 4ª ed. Editora Sulina. 2011.

MULICO, L. V. **A emergência da competência oral como sistema dinâmico, adaptativo e complexo no ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional para iniciantes.** 2013. 216f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2013.

NUSA, B. D. **Políticas de ensino de língua inglesa na UNEMAT no contexto do Programa Ciência sem Fronteiras: reflexão na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos.** 2015. 102f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 46, p. 139-304. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v46n2/a03v46n2.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006. Disponível em:

<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/176/143>. Acesso em: 10 fev. 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132007000200003>

PAIVA, V. L. M. O. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. *In*: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (org.) **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p. 187-203.

PAIVA, V. L. M. O. Internet e sistemas de busca: ampliando o universo de professores e aprendizes de língua inglesa. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). **Ensino da Língua Inglesa: contribuições da Linguística Aplicada**. Campo Grande: Editora UNAES, 2008. p. 43-58.

PAIVA, V. L. M. O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. *In*: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: Editora CRV. 2011. p. 71-86. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. *In*: BRUNO, F. C. (org.). **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira**. São Paulo, Editora Clara Luz, 2005, p. 23-36.

PAIVA, V. L. M. O.; CORRÊA, Y. Sistemas Adaptativos Complexos: uma entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva. **ReVEL**, v. 14, n. 27, 2016.

PAIVA, V. L. M. O.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

PARREIRAS, V. A. **A sala de aula digital sob a perspectiva dos sistemas complexos: uma abordagem qualitativa**. 2005. 343f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

PELLANDA, N. M. C.; GUSTSACK, F. Formação de Educadores na perspectiva da Complexidade: autonarrativas e autoconstituição. **Educação e Filosofia** (Online), v. 1, p. 35-45, 2015. DOI <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p225a243>

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

REIS, S. C. **Do discurso à prática: textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador**. 2010. 242f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: [http://coralx.ufsm.br/desireemroth/images/admin/teses/tese\\_susana.pdf](http://coralx.ufsm.br/desireemroth/images/admin/teses/tese_susana.pdf). Acesso em: 21 set. 2018.

SADE, L. A. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos**. 2009. 305f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, V. **A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa no contexto virtual: Um estudo na perspectiva da complexidade/caos**. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SILVA-JÚNIOR, S. D. V. **O desenvolvimento das múltiplas linguagens em ambientes virtuais: o blog como um sistema complexo**. 2015. 110f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/ri/2735>. Acesso em: 22 nov. 2018.

TONDINELI, P. G. **A variação das vogais médias pretônicas na mesorregião do norte de Minas sob a ótica da Teoria dos Sistemas Complexos**. 2015. 389f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais. 2015.

VETROMILLE-CASTRO, R. **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em comunidades virtuais de aprendizagem para professores de línguas**. 2007. 223f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14754>. Acesso em: 18 ago. 2018.

Artigo recebido em: 31.03.2019

Artigo aprovado em: 07.09.2019



## Resenha

# Ensino de Língua Inglesa: conversas com professores da escola pública

## English Language Teaching: conversations with public school teachers

Vânia Romancini MUSACHI\*

As questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, no contexto da língua inglesa (LI), são fatos que têm fascinado e atraído olhares de estudiosos da Linguística Aplicada (LA). Esses profissionais se dedicam a esses estudos na perspectiva de demonstrarem a importância da linguagem na formação discente e no contexto em que vivemos. De acordo com Spink e Medrado (2004), é através da linguagem que nos é possível transitar por inúmeros contextos e vivenciar diversas situações.

Nessa perspectiva, o livro organizado por Diógenes Cândido de Lima<sup>1</sup> *Ensino de Língua Inglesa: conversa com professores da escola pública* nos mostra a pluralidade da reflexão de professores dessa rede sobre o processo de ensino-aprendizagem da LI. Ademais, complementa muitos trabalhos desenvolvidos nessa área e, como argumenta o próprio organizador, fornece ao seu/sua leitor/a “subsídios para uma maior reflexão acerca do ensino e aprendizagem de línguas nesse mundo desterritorializado, híbrido, globalizado, enfim sem fronteiras” (LIMA, 2017, p. 18).

---

\* Mestranda em Letras (UNEMAT/Sinop). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8062-0346.vania.ufmt@gmail.com>.

<sup>1</sup> Professor pleno de Língua Inglesa e de Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas. É vice coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens e coordenador do curso de especialização em Inglês como Língua Estrangeira. Autor de diversas obras, dentre elas: *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas* (2009), *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas* (2010), *Inglês em Escolas Públicas não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares* (2011).

Na apresentação, o organizador expõe as temáticas das perguntas, sendo elas: a formação profissional e crítica do professor de línguas, tarefas colaborativas, identidades sociais de raça gênero e classe, abordagem intercultural, uso das tecnologias digitais, práticas pedagógicas, estrangeirismos, aprendizagem autônoma, experiências e possibilidades transformadoras, motivação, habilidades linguísticas, pesquisa, inglês como língua franca e sua expansão, entre outras. É um vasto universo capaz de agradar a todos os amantes da LA voltada para o ensino de línguas, sendo que as perguntas e respostas estão embasadas e respaldadas num “arcabouço teórico do mais alto rigor acadêmico” (LIMA, 2017, p. 23).

A obra resulta da participação de vinte e três professores-pesquisadores renomados da área de LA, de diversos estados brasileiros que, a convite de Diógenes, elaboraram questões variadas sobre as mais diversas abordagens e temas sobre o processo de ensino e aprendizagem da LI. Conta também com vinte e três professores de escolas públicas que vivenciam o dia a dia da sala de aula que, ao responderem as questões propostas, ganham vozes para expressarem suas vivências, experiências e saberes sobre o ensino e aprendizagem dessa língua.

No ano de 2009, Diógenes lançou um livro semelhante, intitulado *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*, no qual os professores de LI da rede pública e particular fizeram a pesquisadores da LA perguntas relacionadas às suas práticas docentes. Como a obra foi um sucesso, os professores sugeriram ao autor fazer o inverso, que em um novo título os pesquisadores e estudiosos da LA elaborassem questões para que os professores da escola pública o respondessem, dessa forma Diógenes encabeçou a organização desse grandioso projeto. Grandioso em dois aspectos: quantidade de páginas, o livro possui 411 páginas, e qualidade de conteúdo, pois os questionamentos e respostas constantes na obra servem como um guia que leva o leitor a ampliar sua visão sobre os temas e, conseqüentemente, a abrir muitas portas do saber.

Ao realizar o diálogo entre pesquisadores e professores da rede pública, Diógenes nos proporciona uma leitura leve, instigante e muito agradável, através da qual nos identificamos, pois, na verdade, esses professores-autores são pessoas que representam milhares de outros professores, com as mesmas vivências, angústias e dúvidas, além de procurarem, através de constantes estudos e formações, realizar um trabalho de excelência no processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo.

No tocante à formação do profissional, Leffa (2008) salienta que o professor de línguas precisa estar em contínua formação, renovando e atualizando-se, não somente pelo fato de ter que acompanhar um mundo em constante mudança, mas por ter que ser capaz de provocar mudanças.

Nesse sentido, o livro que ora apresentamos vem justamente com o intuito de provocar mudanças na prática docente, oferecendo ao leitor contribuições significativas, tanto do ponto de vista das questões propostas pelos professores-pesquisadores, quanto por parte das respostas dos professores das escolas públicas, que, no decorrer de seus diálogos, falam de suas motivações, de suas experiências no ambiente escolar, exemplificando suas práticas, conduzindo-nos por narrativas da vida real de um professor de LI da rede pública.

E para manter o rigor acadêmico almejado por Diógenes, os elaboradores das questões são esses célebres nomes da Linguística Aplicada no Brasil: Adelaide Augusta Pereira de Oliveira, Ana Maria Ferreira Barcelos, Ana Antônia Assis-Peterson, Aparecida de Jesus Ferreira, Christine Siqueira Nicolaidis, Claudia Hilsdorf Rocha, Daniel de Mello Ferraz, Denise Chaves de Menezes Scheyerl, Diógenes Cândido de Lima, Domingos Sávio Pimentel Siqueira, Eladyr Maria Noberto da Silva, Giêdra Ferreira Cruz, John Robert Schmitz, Kanavillil Rajagopalan, Laura Stella Miccoli, Luciano Amaral, Sérgio Ifa, Sueid Fauaze Moreira, Vanderlei J. Zacchi, Vera Menezes de Oliveira e Paiva, Vilson J. Leffa, Walkyria Maria Monte Mor. Com um time

deste nível, com certeza essa obra entra no mercado com um grande diferencial, o de valorizar a heterogeneidade!

A primeira pergunta apresentada na obra é a de Ana Maria Ferreira Barcelos, que enfatiza que o trabalho do professor envolve lidar com suas emoções e com as de seus alunos. A autora questiona sobre o impacto das emoções sobre as crenças do professor e como ele se vê enquanto professor de inglês, e vai além: questiona se a formação do professor poderia ter preparado-o para lidar com as emoções da profissão. Corroborando com Barcelos, Silva (2007, p. 255) acrescenta que “as crenças [...] têm inúmeras implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas e para a formação de professores”.

Adelaide Oliveira também traz para a obra a questão da motivação. Elabora seu questionamento ao professor da escola pública sobre o que o motiva a continuar o seu trabalho e como ele consegue superar as dificuldades e manter-se animado. A questão de Laura Miccoli, intitulada *Conte um caso bom: experiências e possibilidades transformadoras nas aulas de línguas* visa ouvir o professor sobre as pequenas coisas que faz e que transforma salas de aula em espaços de aprendizagem, criando impacto e motivação para alunos e para eles mesmos. Nesse cenário, Fernández e Callegari (2010, p. 48) salientam que:

[...] cabe ao professor, dentro de suas possibilidades, o máximo esforço possível para manter a motivação dos alunos que já a têm e despertá-la nos que se encontram desmotivados. É preciso ponderar, entretanto, que não há e não vai haver nenhuma receita mágica que possa ser usada por todos os professores, com todos os alunos, em quaisquer situações.

Assim como essas, muitas outras perguntas são realizadas no decorrer dessa obra, que seduz o leitor, propiciando conhecimento e despertando o interesse em querer ouvir as vozes que falam da realidade do ensino da LI na rede pública de vários cantos do país. Essas vozes ecoam as dificuldades encontradas pelos professores no

âmbito escolar, que vão desde dificuldades materiais, como falta de tomadas em sala de aulas para ligarem um aparelho de som, salas numerosas, falta de material didático, a estrutura pouco atrativa da escola, reduzida carga horária da disciplina, até as dificuldades de descrença dos alunos, pais, direção, e até mesmo de professores no ensino da LI na rede pública de ensino.

No entanto, Diógenes, com sua iniciativa em organizar essa obra, vem nos mostrar que temos professores comprometidos e interessados, que apesar de elucidarem essas dificuldades, buscam caminhos que visam uma aprendizagem autônoma e significativa, que ultrapasse os muros da escola.

Nessa abordagem, o livro nos traz discussões sobre o uso das tecnologias em sala de aula na tentativa de aliá-las ao processo de ensino-aprendizagem. O pesquisador Vanderlei Zacchi questiona sobre *Jogos digitais no processo de ensino aprendizagem*; Vilson J. Leffa aborda *O uso do celular na aprendizagem de línguas* e Cláudia Hilsdorf Rocha dialoga sobre as *Tecnologias digitais nas aulas de língua estrangeira*; nessas circunstâncias, os professores abordam a necessidade do letramento digital e versam sobre o diferencial que é proporcionado às aulas de língua inglesa com a inserção dos recursos tecnológicos. Argumentam que essas são ferramentas poderosas para estimular a autonomia, a motivação e a interação e, conseqüentemente, potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

O estudo sobre o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) é hoje um tema essencial e já consagrado no âmbito de pesquisas em LA, pois, com o advento da tecnologia digital, torna-se impossível não tocar nesse assunto dentro dos muros da escola. Nossos alunos fazem parte de uma geração chamada “nativos digitais”, conforme denominação de Prensky (2001, p. 1), “Nossos estudantes hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games

e Internet”<sup>2</sup>. Enquanto a geração de muitos professores é denominada por Prensky (2001, p. 1-2) como Imigrantes Digitais, quando se fala sobre “aqueles que não nasceram dentro do mundo digital, mas em algum momento de suas vidas, ficaram fascinados e adotaram muitos ou a maioria dos aspectos de uma nova tecnologia, sempre serão comparados a eles como Imigrantes Digitais”<sup>3</sup>.

A partir desse ponto de vista, são compreensíveis as respostas fornecidas pelos professores às questões propostas pelos especialistas, quando enfatizam a necessidade da formação continuada e apontam, em muitas das questões, que a formação do professor ainda não contempla satisfatoriamente o uso das novas tecnologias e que a escola pública ainda não está devidamente adequada para suportar o processo ensino-aprendizagem através das NTIC. Carvalho, Bastos e Kruger (2000, p. 15) acreditam que:

[...] a educação em suas relações com a Tecnologia pressupõe uma rediscussão de seus fundamentos em termos de desenvolvimento curricular e formação de professores, assim como a exploração de novas formas de incrementar o processo ensino-aprendizagem.

Outros temas de suma importância no ensino e aprendizagem de línguas retratados são o processo de autonomia, letramento, práticas pedagógicas críticas e a relação entre língua e cultura presentes na pergunta de Sueid Fauaze Moreira *Cultura, Língua Estrangeira e os PCNs+*: *Será que se completam?*; na questão de Giêdra Ferreira Cruz, *Ensino-aprendizagem de língua inglesa: em busca de atitudes autônomas*; no diálogo de Ana Antônia Assis-Peterson, *Escutando o aluno*; na proposta de Denise Scheyer, *Em defesa da perspectiva intercultural crítica no ensino de línguas da escola pública* e na

---

<sup>2</sup> The most useful designation I have found for them is **Digital Natives**. Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet.

<sup>3</sup> Those of us were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, **Digital Immigrants**.

abordagem de Christine Siqueira Nicolaidis, sobre *As possibilidades para introduzir o aprendizado autônomo no ensino básico da escola*.

Com esses questionamentos, é perceptível, em todas as respostas, a sugestão das práticas de letramentos vista pelas autoras dos artigos como um ato social e um fenômeno cultural presentes na construção de prática social, a interligação de cultura e linguagem, bem como a proposta de uma educação freireana. Esses temas dialogam com as propostas contidas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), que apontam que o:

[...] conceito de letramento se afasta de uma concepção de linguagem, cultura e conhecimento como totalidades abstratas e se baseia numa visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais. Entendemos que a linguagem, quando considerada de maneira abstrata, distante e desvinculada de seus contextos socioculturais e de suas comunidades de prática, pode resultar em prejuízos graves nos âmbitos humano e pedagógico. Essa é a razão que nos leva à concepção de letramento como prática sociocultural. (BRASIL, 2006, p. 109).

As respostas abordam o legado da pedagogia crítica proposta por Paulo Freire, que evidencia o processo de autonomia como uma prática educacional e o desenvolvimento de uma ação crítica-reflexiva, como diz Freire (2011, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção”. Confirmando essa ideia, Pennycook (1994, p. 311) acredita numa pedagogia crítica no ensino da LI:

[...] uma pedagogia crítica do inglês no mundo é uma tentativa de capacitar os alunos a escrever (falar, ler, ouvir) novamente. A noção de voz, portanto, não é aquela que implica qualquer uso de linguagem, o blá blá blá vazio da aula comunicativa, mas deve estar ligada a uma visão de criação e transformação de possibilidades (cf. Simon, 1987). As vozes que procuramos ajudar os alunos a encontrar e a criar são vozes insurgentes, que falam em oposição aos discursos locais e

globais que limitam e produzem as possibilidades que moldam a vida dos nossos alunos<sup>4</sup>.

Tendo a pedagogia crítica como base que visa capacitar e estimular o desenvolvimento do discente como ser humano e como cidadão, Luciano Amaral Oliveira, Joceli Rocha Lima e Vera Menezes de Oliveira e Paiva dialogam sobre: *O uso do português na aula de inglês; Entre ouvir, falar, ler e escrever o que, de fato, o aluno de inglês da escola pública pode ter? e; A oralidade na sala de aula*, respectivamente. Nesse contexto, os professores discutem sobre o uso da língua materna durante as aulas de inglês e das habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) a serem desenvolvidas pelos aprendizes. Acerca disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira nos orientam que

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo [...]. Isso poderá ser feito por meio de processos de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa. É importante garantir ao aluno uma experiência singular de construção de significado pelo domínio de uma base discursiva (BRASIL, 1998, p. 19).

Com o intuito de concretizar a competência linguística e ainda possibilitar a aquisição cultural, o conhecimento de mundo e tratar das diferenças, os questionamentos *Identidades Sociais de Raça, Gênero e Classe no Ensino de Língua Inglesa*

---

<sup>4</sup> [...] a critical pedagogy of English in the world is an attempt to enable students to write (speak, read, listen) back. The notion of voice, therefore, is not one that implies any language use, the empty babble of communicative language class, but rather must be tied to a vision of the creation and transformation of possibilities (cf. Simon, 1987). The voices that we are seeking to help students to find and to create are insurgent voices, that speak in opposition to the local and global discourses that limit and produce the possibilities that frame our students' lives (tradução nossa).

e *Educação em língua inglesa, estudos de gênero e (homos)sexualidades(s)* dos professores-pesquisadores Aparecida de Jesus Ferreira e Daniel de Mello Ferraz, respectivamente, procuram abordar experiências, resistências e políticas das identidades sociais de raça, gênero e classe na educação e situar o leitor de como esses temas estão sendo trabalhados nas escolas públicas nas aulas de LI. As respostas a essas questões dialogam com os objetivos contidos nos PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 7), que indicam que os alunos devem:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Os autores abordam ainda que é nas salas de aula de nosso país que encontramos a diversidade, e falar sobre as diversas raças/etnias, gêneros e classes sociais é basicamente descrever a nossa identidade. Em seus artigos, enfatizam ainda, que saber lidar com as diferenças, promover o respeito, a valorização e a igualdade é fundamental, principalmente no ensino de LI, que tem como objetivo trabalhar uma língua universal com a finalidade de unir pessoas através da comunicação.

E é nesse sentido, de se trabalhar uma língua em constante expansão, que se faz cada dia mais presente em nosso cotidiano que questões como as de Kanavillil Rajagopalan propostas no artigo *A expansão do inglês e o desafio de ensiná-lo*; de Diógenes Cândido de Lima, *Anglicismo: como é tratado esse fenômeno na sala de aula de língua inglesa?* e; de Domingos Sávio P. Siqueira, *As pequenas revoluções que almejamos na escola pública* retratem a globalização desenfreada da LI, bem como sua presença em nosso dia a dia e os desafios de ensinar uma língua global que se mostra como instrumento poderoso e que possibilita a inserção no mundo por parte daqueles que a dominam. Rajagopalan (2013, p. 158-159) evidencia a importância desse idioma nos dias atuais:

Por que ensinar a língua inglesa? Por que é do interesse do cidadão brasileiro dominar o inglês? A resposta para essa pergunta só pode ser a de que, por bem ou por mal, a língua inglesa a é a que mais circula no mundo. No mundo globalizado em que vivemos, conhecer um pouco da língua inglesa significa ter melhores oportunidades de estudo e emprego [...].

Em se tratando de um livro que nos direciona para o processo de ensino e aprendizagem da língua que mais circula no mundo e que se encontra presente nos mais variados contextos, devido ao processo de globalização e o avanço das tecnologias digitais, perguntas que não podiam faltar nessa imponente obra de Diógenes Cândido de Lima são questões sobre a formação de professores de LI, pois diante de uma língua de circulação mundial, uma questão intrigante é como o professor de LI tem sido formado para lidar com o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula das escolas públicas do Brasil.

Embora esse seja um tema recorrente em diversas respostas durante a leitura, temos o questionamento de Sérgio Ifa, no artigo intitulado *Sonhos e conhecimentos para uma formação de professores: aprendendo com o(s) outro(s)* e no de Eladyr Maria Norberto da Silva *PIBID e a Prática Pedagógica do Professor Iniciante de Língua Inglesa*, que são indagações específicas sobre essa temática amplamente discutida no âmbito da LA.

Nessa conjuntura, as respostas abordam assuntos tanto referentes à formação inicial quanto à formação continuada do profissional, e, em relação ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid), a resposta nos mostra a importância e o valor desse Programa para o futuro docente. Dialogando com as respostas, Leffa (2015, p. 11) salienta que:

[...] é importante considerar que a formação do professor divide-se em dois grandes períodos: um inicial, de preparação para a docência, normalmente realizado nos bancos da universidade, antes de se iniciar na profissão; e um outro, de formação continuada, quando o professor

já está inserido na escola. O desafio da formação inicial é acoplar a teoria com a prática [...]. No caso da formação continuada, a união da teoria com a prática é facilitada pelo retorno a experiências já vivenciadas, tanto da prática como da teoria.

Para concluir essa magnífica obra, Diógenes traz a pergunta realizada por John Robert Schmitz (*in memoriam*): *O Inglês como Língua Franca (ILF) proposto por Jenkins (2007) é de interesse no contexto brasileiro da escola pública?* Com seu questionamento, Schmitz quer que se pense no ensino do inglês nas escolas públicas como uma língua franca. E o que seria essa língua franca? Na visão de Cox e Assis-Peterson (2001, p. 19), “o inglês é representado, subliminarmente, como uma língua universal, uma espécie de língua franca, um meio de comunicação que permite o trânsito para além das fronteiras linguísticas”. Seria, portanto, o inglês utilizado para a comunicação, sem rótulos de um inglês americano, britânico e sem insistir numa pronúncia nativa. Para Rajagopalan (2003, p. 68), podemos entender a língua franca como

As chamadas “línguas francas” do mundo moderno já não são mais línguas cujas trajetórias históricas permaneceram contínuas e sem influências externas ao longo do tempo. São todas elas forma de comunicação que tiveram origem no contato efetivo entre povos, processo que continua com maior força nos dias de hoje em razão do encurtamento do tempo e espaço que é a marca registrada do momento histórico em que vivemos.

Nessa visão, de um momento histórico de transformações, esse livro nos mostra a preocupação de professores da rede pública em provocar mudanças no ensino da LI desse contexto, visando desmistificar a crença de que não se aprende inglês na escola pública e de que o professor dessa escola está satisfeito e acomodado com o atual cenário da educação. É perceptível, durante a leitura, a busca pela qualificação e capacitação profissional, a busca por aproximar o ensino do idioma com a realidade do aluno, a busca por uma educação de qualidade e de uma prática crítica, reflexiva e autônoma.

Sobre a indicação dessa grandiosa obra, se me questionarem sobre sua leitura, sem sombras de dúvidas, minha resposta é SIM, vale a pena. Totalmente voltado para o ensino e aprendizagem da LI no âmbito da rede pública, esse é um livro para ser lido pelos futuros docentes, por aqueles que já atuam como professor de línguas, por alunos de Pós-Graduação, pesquisadores da área, enfim, uma leitura obrigatória para os amantes da Linguística Aplicada ao ensino de línguas.

## Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua estrangeira. Ensino fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 26 nov. 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2006. 239 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 26 nov. 2018.

CARVALHO, M. G.; BASTOS, J. A. de S. L.; KRUGER, E. L. de A. **Apropriação do conhecimento tecnológico**. Curitiba: CEEFET, 2000. cap. I.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/c\\_ana.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v4n1/c_ana.pdf). Acesso em: 17 nov. 2018.

FERNÁNDEZ, G. E.; CALLEGARI, M. V. **Estratégias motivacionais para aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. ed. 43. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor e línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas, RS: Educat, 2008. p. 353-376.

LEFFA, V. J. Prefácio. *In*: SILVA, K. A. da; MASTRELLA-DE-ADRADE, M.; PEREIRA FILHO, C. A. (org.). **A Formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias**. Campinas, SP: Pontes, 2015. 277 p.

LIMA, D. C. de. (org.). **Ensino de língua inglesa: conversas com professores da escola pública**. Campinas, SP: Pontes, 2017. 411 p.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, October 2001. DOI <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. 143 p.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de língua como parte da macro-política linguística. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

SILVA, K. A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na linguística aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto. **Linguagem & ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, jan./jun. 2007.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. *In*: SPINK, M. J. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

Resenha recebida em: 14.03.2019

Resenha aprovada em: 29.09.2019