

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
v. 48, n. 1

### **ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)**

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)  
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE)  
Rua Cristóvão Colombo, 2265 - CEP: 15054-000  
Jardim Nazareth - São José do Rio Preto - SP - Brasil  
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>  
[estudoslinguisticos@gel.org.br](mailto:estudoslinguisticos@gel.org.br)

### **Diretoria do GEL (Gestão UFSCar - 2019-2021)**

(Presidente) Luiz André Neves de Britto, Universidade Federal de São Carlos  
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

(Vice-Presidenta) Mariana Luz Pessoa de Barros, Universidade Federal de São Carlos  
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

(Secretário) Renato Miguel Basso, Universidade Federal de São Carlos  
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

(Tesoureira) Rosa Yokota, Universidade Federal de São Carlos  
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

### **Editora responsável**

Profa. Dra. Claudia Zavaglia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
(UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

### **Comissão editorial**

Prof. Dr. Carlos Eduardo Mendes de Moraes, Universidade Estadual Paulista  
"Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Marcelo Módolo, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Oto Araújo Vale, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),  
São Carlos, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Luciani Ester Tenani, Universidade Estadual Paulista  
"Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),  
Campinas, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Angela Cecília de Souza Rodrigues, Universidade de São Paulo (USP),  
São Paulo, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Beth Brait, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),  
São Paulo, São Paulo, Brasil

### **Conselho editorial**

Prof. Dr. Ana Luisa Verani Leal, Universidade de Macau, Macau, China

Prof. Dr. Bertrand Daunay, Universidade de Lille, Lille, França

Prof. Dr. Eric Laporte, Université Paris-Est Marne-la-Vallée, Champs-sur-Marne, França

Prof. Dr. Frantome Bezerra Pacheco, Universidade Federal do Amazonas (UFAM),  
Manaus, Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Inmaculada Penadés Martínez, Universidad de Alcalá (UAH),  
Madrid, Espanha

Profa. Dra. Julia Sevilla Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha

Profa. Dra. Lou-Ann Kleppa, Universidade Federal de Rondônia (UNIR),  
Porto Velho, Rondônia, Brasil

Profa. Dra. Luisa A. Messina Fajardo, Università di Roma Tre, Roma, Itália

Prof. Dr. Marcos Lopes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Universidade de Brasília (UnB),  
Brasília, Distrito Federal, Brasil

Profa. Dra. Renira Rampazzo Gambarato, Jönköping University, Jönköping, Sweden

Prof. Dr. Roberto Francavilla, Università degli Studi di Genova, Genova, Itália

Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita  
Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Ronaldo Lima Junior, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Profa. Dra. Sabela Fernández-Silva, Universidad Católica de Valparaíso (UCV),  
Valparaíso, Chile

Prof. Dr. Salvio Martín Menéndez, Universidad de Buenos Aires (UBA),  
Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. Sirio Possenti, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),  
Campinas, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Tânia Romero, Universidade Federal de Lavras (UFLa),  
Lavras, Minas Gerais, Brasil

Prof. Dr. Tony Berber Sardinha, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),  
São Paulo, São Paulo, Brasil

### **Auxiliar editorial**

Milton Bortoleto, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

### **Revisão, normatização, projeto gráfico e diagramação**

Letraria | [www.lettraria.net](http://www.lettraria.net)

### **Catálogo na Publicação elaborada por**

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978). – v.1, n.1 (1978-). – São José do Rio Preto, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002-1 recurso digital : il.

Periodicidade quadrimestral desde volume 36, 2007 (atual).

Periodicidade anual até volume 35, 2006.

Periodicidade semestral até volume 29, 2000.

ISSN 1413-0939 (impresso).

Publicada no formato impresso até volume 29, 2000.

Publicada no formato em CD-ROM dos volumes 30 ao 35 (2001 a 2006).

Disponível online a partir do volume 36, 2007.

Título abreviado: Est. Ling.

Preservada digitalmente no LOCKSS.

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos>

1. Estudos linguísticos – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

20-017

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

# SUMÁRIO

---

<b><i>Apresentação</i></b> Claudia Zavaglia	9
<b><i>Ideias sobre a questão do financiamento de pesquisa em Letras</i></b> Fabio Akcelrud Durão	11
<b><i>Uma tradução em andamento das cartas da missão jesuítica no Japão</i></b> Alessandro Jocelito Beccari	23
<b><i>Segmentação de palavras e convenções ortográficas: um olhar para a aquisição da escrita ao longo dos séculos</i></b> Adelaide Maria Nunes Camilo	40
<b><i>Debate sobre a noção de planos da linguagem na semiótica discursiva contemporânea</i></b> Carolina Mazzaron de Castro	58
<b><i>Prática pedagógica de multiletramentos em contexto de escola pública</i></b> Bruno Ciavolella	76
<b><i>As relações interconceitos da terminologia do domínio das certidões de casamento brasileiras: proposta de sistema conceitual</i></b> Beatriz Curti-Contessoto	95
<b><i>O inglês necessário aos pilotos da “Esquadrilha da Fumaça”: quanto específica pode ser a Língua para Fins Específicos?</i></b> Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva	118
<b><i>Uma análise sintático-semântica para os verbos de limpeza do português brasileiro</i></b> Kely Stefani de Oliveira	140

<i>Análise da lexicalização e das funções das unidades terminológicas da área de Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado por competências</i> Fernanda Mello Demai	164
<i>Formas de nomear ruas de Campo Grande: o que revela a toponímia do bairro Novos Estados</i> Janaina Domingues Verão das Neves	183
<i>Uma análise acústica da palavra “este” do espanhol em função metadiscursiva</i> Telma Aparecida Félix da Matta Ccori	200
<i>Memória discursiva e sátira política: a paródia da (auto)designação “cidadão de bem” pelo The Piauí Herald</i> Filipo Pires Figueira	223
<i>Implementação do Programa Idiomas sem Fronteiras na UNESP</i> Sandra Mari Kaneko-Marques Daniela Nogueira de Moraes Garcia	242
<i>A coocorrência de elementos modais em obras de autoajuda dirigidas a mulheres</i> Sandra Denise Gasparini-Bastos Anna Flora Brunelli	262
<i>Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista) e banco de dados Iboruna: 10 anos de contribuição com a descrição do português brasileiro</i> Sebastião Carlos Leite Gonçalves	276
<i>Contribuições do Subprojeto “Gêneros jornalísticos impressos: historicidade, constituição e mudança em uma perspectiva crítico-discursiva” para a história do português paulista</i> Fábio Fernando Lima	298
<i>Engenharia Biomédica e Bioengenharia: termos similares?</i> Márcia de Souza Luz-Freitas	319

<i>Fake news: uma investigação discursiva</i> Gabriel Reis Moraes Machiaveli	338
<i>Processo de aquisição do latim como contrapartida para a aprendizagem de línguas estrangeiras</i> Marly de Bari Matos	356
<i>A construção [[supondo_que]CON</i> Taísa Peres de Oliveira	370
<i>Linguística, música e cognição humana: da representação estática à interação dinâmica</i> Verônica Penteado Siqueira	384
<i>A expressão do pronome pessoal sujeito no espanhol falado no Caribe colombiano</i> Alder Luis Pérez Córdoba Roberto Gomes Camacho	404
<i>As microconstruções auxiliares aspectuais com “deixar” no Português do Brasil sob perspectiva construcional</i> José Roberto Prezotto Júnior	425
<i>A gramática de restrições do acento verbal no português brasileiro</i> Fernanda Alvarenga Rezende	445
<i>Sintaxe do português em perspectiva construcional: propriedades e desafios</i> Mariangela Rios de Oliveira	465
<i>Complexidade enunciativa em Memórias da Emília</i> Aline Suelen Santos	484
<i>Entre “picadas” e “trilhas” nas regiões Norte e Sul: o que revelam os dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil</i> Mércia Cristina dos Santos	498

<i>O léxico tabu em romances policiais: fatores pragmáticos na tradução do espanhol para o português</i> Flávia Seregati	523
<i>O nível de proficiência como fator mediador no processo de efeito retroativo do EPLIS</i> Paula Ribeiro e Souza	540
<i>As tarefas de compreensão oral para produção escrita no Celpe-Bras: construto e operacionalização</i> Monica Panigassi Vicentini	561



# Apresentação

---

A presente edição da revista *Estudos Linguísticos* (1978) – EL, vol. 48 – I Tomo, assegura a continuidade do projeto de uma revista de qualidade em território nacional, na grande área da Linguística, qualis B2, apresentando reformulações editoriais em sua proposta em relação aos volumes anteriores.

Nesse sentido, os tomos da revista são publicados de forma independente, a cada quatro meses, na medida em que os textos submetidos são avaliados e aprovados, com paginação contínua de um número para o outro, por ordem alfabética do sobrenome do autor, com o propósito de implantar o fluxo no decorrer do ano da publicação. Com isso, as áreas temáticas de especificidade foram dissolvidas, com o intuito de desvincular a revista da sua antiga proposta de Anais, visando a uma qualificação cada vez melhor junto à CAPES-Qualis.

Com base nos dados precedentes, ou seja, a publicação de 70 a 90 artigos por volume, aproximadamente, propusemos a primeira publicação dos artigos já aprovados para o período de janeiro a abril – N. 1, com trinta artigos, e as segundas e terceiras publicações, nos mesmos moldes, de maio a agosto – N. 2 e de setembro a dezembro – N. 3, respectivamente.

Com a finalidade de legitimar a EL dentro dos padrões editoriais vigentes, adotamos a política de antiplágio, a partir deste volume. Para tanto, adquirimos um *software* de antiplágio. Por meio dessa ferramenta, os artigos foram avaliados em relação ao ineditismo, mesmo em relação ao autoplágio, cuja aceitação de repetições foi de até 30% do conteúdo teórico provindo de outros artigos de mesma autoria, desde que referenciados. Trabalhos advindos de monografia de final de curso, dissertação e teses de mesma autoria foram aceitos, desde que contivessem informações prévias a respeito e estivessem enquadrados no gênero artigo científico. Em caso de detecção de plágio, o artigo submetido não foi aceito. Ponderemos que, se o artigo tiver sido publicado e, porventura, o plágio for descoberto *a posteriori*, o artigo será excluído da revista *on-line*.

Desde 1998, a publicação de artigos na EL esteve condicionada à aprovação de pelo menos dois pareceristas e, em caso de conflito, a um terceiro avaliador, pesquisadores vinculados a várias Universidades do Brasil. A começar deste volume, foram incluídos pesquisadores de universidades do exterior, com o objetivo de alavancarmos a revista em âmbito internacional. Nessa mesma linha, para compor o Conselho Editorial da revista, foram convidados pesquisadores de várias e diferentes universidades nacionais e estrangeiras de distintas e alternadas áreas de especialidade, totalizando o número de dezenove professores, numa pluralidade de instituições.

Para o presente volume, foram submetidos 120 artigos, dos quais 30 tiveram sua publicação aprovada pelos pareceristas para este primeiro número. Todos os artigos são provenientes de comunicações apresentadas durante o 66º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos - GEL, em 2018, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em São José do Rio Preto-SP. Além disso, 03 artigos resultam de conferências ou mesas-redondas de professores convidados daquela edição do evento.

Como se nota, os autores que abrilhantam este número basearam seus textos em teorias sólidas, em diversas áreas do saber, tais como Ensino de Segunda Língua/ Língua Estrangeira, Terminologia, Sociolinguística e Dialetologia, Gramática Funcional e Funcionalismo, Semântica, Semiótica, Letramento, Linguística Textual, Historiografia Linguística, Fonética e Fonologia, Análise do Discurso, Lexicologia e Lexicografia, Língua e Literatura Clássica, Teoria e Crítica Literária.

A Comissão Editorial da EL externa seu profundo agradecimento a todos os envolvidos no processo de publicação: autores e autoras, convidados e convidadas, corpo de pareceristas, secretaria e diretoria do GEL, Editora Letraria.

Espera-se que a leitura dos artigos aqui selecionados possa alimentar e amadurecer nos leitores as reflexões propiciadas e dar continuidade aos estudos linguísticos em nosso país.

Universidade Estadual Paulista – IBILCE, São José do Rio Preto, abril de 2019

**Claudia Zavaglia**  
Editora Responsável

# Ideias sobre a questão do financiamento de pesquisa em Letras

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2419>

**Fabio Akcelrud Durão<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O presente texto discute a questão do financiamento da pesquisa na Área de Letras levando em consideração os seguintes pontos: 1. sua relação com políticas científicas determinadas, 2. a necessidade de legitimação das humanidades como ciência, 3. o risco de trazer uma visão heterônoma à área, 4. a necessidade de conceber o financiamento como subordinado à prática da pesquisa, e não o contrário.

**Palavras-chave:** financiamento de pesquisa; Letras; universidade; Neoliberalismo.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [fabio@iel.unicamp.br](mailto:fabio@iel.unicamp.br); <https://orcid.org/0000-0002-0098-6362>

## Ideas on research funding in the area of Letters

### Abstract

This text discusses the question of research funding in the field of Letters highlighting the following points: 1. the relationship between research funding and specific scientific policies, 2. the necessity to legitimize the Humanities as a part of science, 3. the risk of accepting an heteronomous view to the field as far as funding is concerned, 4. the necessity to conceive of funding as subordinated to the everyday practice of research and not the opposite.

**Keywords:** research funding; Letters; university; Neoliberalism.

### Nota introdutória de novembro de 2018

O presente texto foi originariamente concebido como palestra de abertura do 66º Seminário do GEL. Seu intuito principal era promover uma reflexão a respeito do financiamento de pesquisa na área de Letras, de modo a desautomatizar a busca por dinheiro, como se obter verbas fosse um requisito *sine qua non* para a investigação e para o estudo. A disponibilidade de recursos deveria assim ser pensada como um verdadeiro *pharmakon*, no sentido popularizado por Derrida (2015), como ao mesmo tempo remédio e veneno, dependendo de como se articulasse com a pesquisa, pois a ordem dos fatores aqui altera radicalmente o produto: faz toda diferença do mundo se o financiamento segue a pesquisa ou se a pesquisa segue o financiamento. No primeiro caso há o progresso do saber, no segundo, o mero funcionamento de uma máquina acadêmica, movida a oportunismo, que não leva a lugar nenhum.

O resultado das eleições presidenciais de outubro de 2018 afetou o conteúdo do texto, pois a tensão entre pesquisa e financiamento obviamente perde qualquer sentido quando este último desaparece. O desinvestimento radical que parece vir por aí imporia uma problemática totalmente diversa: o abandono de um projeto nacional de universidade, de décadas de suporte às Humanidades (se não às ciências como um todo), o desmonte da infraestrutura institucional, em suma, uma dinâmica de recolonização intelectual que ameaça colocar o Brasil de volta no século XIX. Caso esteja enganado e se, apesar de tudo, ainda for possível fazer pesquisa na área de Letras nos próximos anos, menos mal; há, no entanto, o curioso risco de este texto entrar em processo de obsolescência já no momento de sua publicação. Seria conseqüentemente menos um artigo que se propõe a avançar o conhecimento, do que um documento acerca de sua impossibilidade. Se não proponho alterações, mantendo-o como foi lido em 10 de julho de 2018, é porque talvez ele seja mais relevante neste último caso, como testemunho de uma época por cujo retorno vale a pena lutar.

Antes de mais nada, gostaria de agradecer ao convite para fazer essa fala. É uma honra para mim poder dar a palestra de abertura do 66º Seminário do GEL, um dos eventos mais tradicionais das Letras no Brasil. Também sou grato pelo desafio contido no convite de discutir o financiamento de pesquisa em nossa área, pois trata-se de um tema cuja centralidade dispensa ênfase – como se diz em inglês, *goes without saying*. Abordar a questão do financiamento nas Letras significa refletir sobre a nossa área como um todo, algo que não costumamos fazer com frequência, pois normalmente já estamos suficientemente assoberbados com nossas próprias pesquisas e com o ritmo muitas vezes alucinado da rotina acadêmica, com as aulas, as orientações, as bancas, os pareceres, os eventos, os cargos, as comissões, as publicações etc.. Ou seja, poder dar um passo para trás (ou para cima) e refletir topograficamente sobre o nosso campo de estudos é algo necessário e produtivo, ao qual certamente poderíamos nos dedicar mais amiúde. É por isso que o objetivo principal dessa fala é mais gerar uma discussão do que transmitir concepções acabadas.

Dito isso, no entanto, já é possível vislumbrar uma primeira dificuldade digna de nota, e que resulta da própria diversidade da área das Letras como constituída no Brasil. Refiro-me aqui obviamente à sua diversidade, que, como sabemos, engloba perspectivas muito dissimilares na produção de conhecimento, indo desde uma proximidade razoavelmente grande com as ciências exatas, como na linguística computacional ou sintaxe gerativa, até o outro extremo, o da livre especulação e da problematização do que seria um próprio *fato* observável. Eu me incluo mais para essa última ponta do espectro das Letras, e ao planejar essa fala decidi, ao invés de tentar imaginar como a questão da pesquisa se aplicaria para as disciplinas mais duras, encarar o tema predominantemente a partir dos estudos literários, sobre os quais acredito poder discorrer com alguma competência. Embora sem dúvida uma limitação, isso não é de todo ruim, pois aquilo que não parecer adequado às preocupações de parte de vocês, poderá ser visto, no mínimo, como curiosidade, e, mais positivamente, como um contraponto, algo que pela comparação teria o potencial de ser cognitivamente produtivo, pois, como já disse, de um jeito ou de outro nossa área é composta por opostos e é sempre bom tentar englobá-los em um quadro mental comum.

Porém, a essa primeira dificuldade soma-se uma outra, agora advinda da natureza do objeto; se a pesquisa é uma espécie de dobradiça que liga o dentro e o fora da prática acadêmica, isso se dá por meio dessa coisa tão estranha, que tem uma relação tão complicada com o saber: o dinheiro. Um certo pudor na associação direta entre estudo e dinheiro me parece cada vez mais salutar. Espero não ser mal entendido ao defender que o dinheiro representa algo que em última instância tanto ajuda, ou mesmo possibilita, quanto prejudica, ou mesmo impede, a produção *adequada* de conhecimento<sup>2</sup>. Com isso

---

2 Vale lembrar aqui a conclusão dos estudos sobre o dom (*don, gift, Gabe*), de Marcel Mauss (2015), retomada por Derrida (e.g. 1991) e por tantos outros: não existe um “dar” que não implique um “dar de volta”, um retribuir. O dinheiro sempre desejará algo em troca, enquanto o saber na verdade é um fim em si.

é possível perceber que, metodologicamente, o núcleo do problema do financiamento reside na questão da *mediação*, mediação entre diversos tipos de saber, entre ciência e sociedade, ciência e política, ideal e prática, e assim por diante. E é por isso que decidi organizar esse meu texto sob a forma de ideias mais ou menos independentes, quase como teses, acreditando que aquilo que se perderá em continuidade e abrangência poderá ser ganho em clareza e facilidade de discussão.

1. *O financiamento da pesquisa não pode ser dado como certo.* Não podemos ter um tipo de postura que o toma como garantido; pelo contrário, ele deve ser encarado como uma conquista e algo que pode simplesmente desaparecer – não talvez de uma hora para a outra, mas aos poucos, em um processo mais ou menos lento de desmonte. Em um país como o Brasil, no qual a pesquisa se dá primordialmente sob os auspícios do Estado, a decisão de custeá-la está indissociavelmente ligada a uma determinada concepção de nação, a saber, uma que seja capaz de produzir o próprio conhecimento de que necessita. Sem alguma espécie de atuação do Estado, é difícil imaginar como poderia existir pesquisa no Brasil. *Uma visão neoliberal radical, que defende um Estado mínimo, que o concebe como mero gestor de serviços básicos, e que vê no mercado a única força motriz do desenvolvimento* é incompatível com um projeto científico nacional.

Como somos todos – imagino – defensores da capacidade do Brasil para produzir o conhecimento de que precisa, seria interessante imaginar um interlocutor neoliberal, que argumentaria o seguinte: é impossível produzir todo o conhecimento de que precisamos; a tecnologia mais avançada está além do potencial de investimento do Estado nacional, sendo assim inviável financeiramente. Na maioria dos casos, economicamente falando, é mais barato comprar a tecnologia já pronta, do que produzi-la em solo nacional. E a questão fica mais complexa quando deixamos de lado o nosso neoliberal roxo, e pensamos no seu amigo, o neoliberal moderado, que defenderá que o financiamento estatal da pesquisa é necessário, mas que ele é equivocado em seu foco e sua extensão. Seria mesmo necessário para o Brasil que *todas* as universidades públicas façam pesquisa? Será que elas *fazem* uma pesquisa satisfatória? Será que os recursos destinados a todos esses professores com dedicação exclusiva a tantas e tantas bolsas está realmente sendo bem aplicado? Em suma, será que os pesquisadores brasileiros estão devolvendo para a sociedade o investimento que ela, por meio do governo, realiza neles? Por que não focar o financiamento da pesquisa em alguns centros de comprovada excelência, os mais bem posicionados nos *rankings* internacionais e deixar as outras universidades como centros de difusão, pagando aos docentes por hora de aula ministrada? Uma posição como esta, da qual discordo, deve ser encarada, pois ela tem ao menos o mérito de nos obrigar e pensar em nossas práticas e nas dos nossos colegas, e nos perguntarmos o quanto elas poderiam fornecer razões para esse nosso amigo neoliberal moderado. Não quero entrar em uma discussão a respeito da ideia de universidade, que é o que está subjacente a esse debate, e que como aponta Collini em *Speaking of Universities* (2017), já passou a constituir um gênero crítico próprio; infelizmente não há tempo para entrar nisso – porém gostaria de tomar a liberdade de remeter a dois textos meus,

“Burrice Acadêmico-Literária Brasileira” (2017) e “Las transformaciones en la concepción de universidad y el caso brasileño” (2015). Gostaria ao invés de apontar rapidamente para uma postura que indiretamente endossa a posição neoliberal *soft*. Trata-se da debilidade de uma representação da universidade como espaço no qual o conhecimento, *inclusive em sua transmissão*, se dá sob a forma do questionamento, de uma apropriação, de uma interferência nele, que o faz mover-se não importa quão minimamente. Uma concepção de ensino e de pesquisa como o simples passar adiante de conteúdos inertes, independentemente de sua dificuldade, não merece o nome de universidade.

Todo esse debate nos coloca em uma posição delicada, pois, se por um lado, *como pesquisadores*, não devemos ter posicionamentos políticos *a priori*, por outro, quando começamos a perceber que, sistemática e programaticamente, certos partidos defendem plataformas avessas ao desenvolvimento da pesquisa, então uma mobilização mais enfática se faz necessária, como estratégia de autopreservação.

2. *O financiamento das Ciências Humanas, e em especial das Letras*, não pode ser dado como certo. Uma outra posição de política acadêmica é aquela que reconhece a suma importância da ciência para o desenvolvimento da nação brasileira, que está disposta a alocar os recursos estatais necessários para que a pesquisa possa desenvolver-se adequadamente, mas que não reconhece o caráter científico das humanidades. Não consigo pensar em exemplo mais contundente – e ameaçador – do que a consulta pública do Senado Federal que esteve aberta até 07/06/2018 e que propunha a “extinção dos cursos de humanas nas universidades públicas”. O curto texto da proposta diz que

São cursos baratos que facilmente poderão ser realizados em universidades privadas, a medida consiste em focar em cursos de linha (medicina, direito, engenharia e outros). Os cursos de humanas poderão ser realizados presencialmente e à distância em qualquer outra instituição paga. Não é adequado usar dinheiro público e espaço direcionado a esses cursos, o país precisa de mais médicos e cientistas, os cursos de humanas poderão ser feitos nas instituições privadas. Cursos de humanas da proposta: Filosofia, História, Geografia, Sociologia, Artes e Artes Cênicas.<sup>3</sup>

O número de apoiadores foi somente de 7.385, bem aquém dos 20.000 visados; no entanto, a própria existência dessa ideia, o simples fato de que possa ser levada seriamente em conta já deveria soar um alerta vermelho para todos nós. E para não pensar que se trata de uma situação caracteristicamente brasileira (há poucas coisas mais irritantes do que aquele “só no Brasil” que se ouve tanto por aí), vale mencionar o caso do Japão, cujo governo recomendou em 2015 o fechamento dos cursos

---

<sup>3</sup> <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=100201>

de humanidades a nível nacional, em prol de cursos que fossem mais úteis para a sociedade<sup>4</sup>. Estima-se que metade das universidades públicas japonesas fecharam seus departamentos de humanidades ou os refuncionalizaram para se adequar melhor às supostas necessidades sociais, o que necessariamente significa perda de autonomia acadêmica.

Eu gostaria de sugerir como hipótese de trabalho que, excluindo o aspecto imediatamente ideológico, a truculência e o ressentimento, o ódio ao conhecimento e à universidade, em suma, o pré-fascismo, cujos sinais já estão aí para quem quiser ver – excluindo isso, o cerne do problema da legitimação das Letras, pois é isso do que se trata aqui, reside no abismo entre a representação social daquilo que seria o profissional da área e o que de fato fazemos cotidianamente como pesquisa. De um jeito ou de outro, todas as pessoas sabem no que consiste o trabalho do médico, do engenheiro ou do advogado; a ideia que se faz do profissional de Letras, no entanto, é a do professor que ensina gramática normativa, na linguística, e estilos de época, na literatura. Essa deturpação vem como uma bagagem que deve ser desfeita em todo o primeiro ano da graduação, para a maioria dos alunos.

Se o tema desta fala fosse o ensino, eu me deteria sobre os riscos que essa bagagem impõe e as possíveis estratégias de desfeitura a nosso dispor; mas como nosso objeto é o financiamento da pesquisa, é preciso enfatizar que *a ausência de uma representação social adequada de nossa área dificulta a sua legitimação, naturalmente enfraquecendo a sua sustentabilidade em um ambiente hostil*. É como se a sociedade estivesse pedindo de nós algo que não podemos dar, porque o próprio progresso de nossa área, aquilo que funda a Letras como ciência, o desautorizou. Na linguística, espera-se que a língua seja abordada pela perspectiva do correto, do certo e do errado; da literatura deseja-se que ela torne as pessoas melhores. Como reagiriam as pessoas se soubessem que a linguística toma a língua como um dado, e que a fala do Presidente não tem primazia epistemológica ou ontológica sobre a da favela ou da prostituta? Como reagiriam se soubessem que a literatura não possui comprometimento algum com o universo moral? Em ambos os casos está em jogo a defesa daquilo que não possui utilidade imediata, que aparentemente não serve para nada. Para concluir, ainda que um pouco apressadamente: a história da universidade no Brasil não é a de uma instituição orgânica, que tenha surgido e se desenvolvido a partir de anseios da população; pelo contrário, é uma história de surtos mais ou menos democráticos de desenvolvimentismo, que sempre vieram de cima para baixo, e que têm nisso mesmo a sua fraqueza. O que foi construído de cima também pode ser destruído de cima.

---

4 <https://www.timeshighereducation.com/news/social-sciences-and-humanities-faculties-close-japan-after-ministerial-intervention>



3. *O modelo de financiamento na Letras sofre pela influência de uma visão heterônoma à área.* O que venho discutindo até aqui aplica-se à *possibilidade* de financiamento. Só agora seremos capazes de nos voltar para aquilo que seriam as especificidades da área, que em geral não são reconhecidas pelas agências de fomento. Mesmo o mais duro dos linguistas não precisará de mais do que um computador excelente para fazer sua pesquisa; e mesmo que um fonologista possa usar máquinas de medição acústica e mapeamento de pontos de articulação, isso não tem a menor comparação com os sofisticadíssimos instrumentos sem os quais fica muito difícil trabalhar nas ciências exatas e nas biológicas. Muito frequentemente acontece que, quando fazemos pedidos de financiamento, não temos muito o que pedir; quantos computadores podemos comprar, ou ainda, o quanto usamos do potencial de nossos computadores de última geração? Na raiz do problema está o fato de que livros não são considerados itens financiáveis em editais, quando para grande parte da área de Letras *livros são equipamentos*.

Daqui a pouco vou retomar esse ponto. Enquanto isso, vale apontar para uma ideia evidente, mas que parece escapar, tanto a nós mesmos quando refletimos sobre nossas necessidades, quanto às agências de fomento, com as quais nos relacionamos e em cujo aparato participamos, a saber, que *o financiamento não é algo por assim dizer independente ou autônomo, mas que pelo contrário deveria ter o seu caráter derivado das nossas práticas de pesquisa*. Ou seja, é o financiamento que deveria adequar-se às práticas de pesquisa, e não as práticas de pesquisa que deveriam adequar-se ao financiamento.

4. É necessário pensar no financiamento adequado à nossa área. O ponto fundamental para a pesquisa na área de Letras reside no fato de que lemos textos como textos. Os historiadores nos são próximos, porque também leem textos, mas como documentos; o mesmo pode ser dito dos filósofos, com quem temos uma interlocução íntima, mas que estão preocupados com ideias e com a tradição na qual se inserem – e assim por diante, com a psicanálise e as formações do inconsciente, a antropologia e as diferentes culturas, a comunicação e o mercado etc.. Aposto que alguns dentre vocês pensaram: “mas e a oralidade?”. Não há o menor problema quanto a isso: é só ampliar o sentido de texto de modo a incluir a fala, que de qualquer forma precisa ser materialmente registrada, seja em transcrição escrita, seja sob a forma de áudio. Diga-se de passagem que um tal alargamento do conceito de texto é fundamental para a possibilidade da Letras lidar com o mundo cibernético, que envolve imagem, som e letra<sup>5</sup>. Seja como for, penso que uma definição como esta seria válida: *o financiamento à pesquisa na área de Letras será tão mais bem sucedido, quanto mais puder otimizar o relacionamento dos pesquisadores com seus objetos textuais*. “Relacionamento” aqui engloba três fases: a) o acesso aos textos, b) suas condições de leitura e c) as oportunidades de exposição e discussão de tais leituras. Cada uma delas merece ser pensada isoladamente.

---

5 Quando se der a incorporação do sentido de tato à visão e à audição no mundo cibernético chegaremos a uma ideia de texto como experiência sensória tão abrangente que desafiará os limites da área. O som pode ser metaforizado em letra, mas dificilmente o toque.

Em relação ao acesso aos textos, é claro, o mais importante é conseguir trabalhar satisfatoriamente com os materiais primários, sejam eles obras literárias ou *corpora* linguísticos que podem exigir pesquisa de campo ou uma estrutura de laboratório. O passo seguinte é mais complicado, porque envolve a inserção desse material primário no estado atual do debate no qual se encontra o objeto. Isso significa incorporar um horizonte bibliográfico que pode ser muito amplo. Infelizmente, em muitos casos nossas bibliotecas não são capazes, por si sós, de dar conta disso. Na literatura, com exceção de escritores nacionais, é impossível reconstruir a fortuna bibliográfica de grandes autores, fazendo uso exclusivamente daquilo que nos fornecem nossas bibliotecas. (Diga-se de passagem que isso pode ajudar a explicar o apelo da teoria literária, pois a bagagem textual que ela demanda é menor, porque mais recente, e de mais fácil obtenção.) Nós nos acostumamos tanto a comprar nossos próprios livros e a baixar PDFs piratas da internet, que esquecemos que o lugar central da pesquisa em nossa área é a biblioteca. Uma política séria de financiamento para a Letras (mas isso provavelmente valeria para as humanidades como um todo) teria seu foco principal no investimento pesado nas bibliotecas, um investimento que deve ser continuado, pois o debate no interior de cada área é progressivo e avança. Se eu tivesse mais tempo, faria uma defesa enfática da forma livro e argumentaria que a experiência de leitura de textos digitais é muito inferior à tridimensionalidade do papel com lombada, e que o próprio fato de que é possível escolher volumes na estante já é uma vantagem. A meu ver, os textos digitais são mais um quebra-galho do que uma solução definitiva – para não mencionar o fato de que só são realmente vantajosos do ponto de vista econômico quando pirateados, o que não pode ser levado em consideração do ponto de vista de políticas públicas. Em suma, não creio que os dispositivos computacionais, bem mais baratos, possam substituir os livros, a não ser que sejam eles mesmos o objeto da pesquisa.

Já em relação às condições de leitura, aparentemente não haveria muito que dizer, senão o óbvio, que o determinante aqui é ter *tempo*. No entanto, tempo é justamente aquilo que parece faltar para todos nós. A pergunta a fazer aqui seria se a estrutura temporal do financiamento é adequada, pois permanece a suspeita de que os períodos nos quais a pesquisa se insere são curtos demais. Essa é uma questão que transborda o tema estrito da pesquisa e envolve o funcionamento da área como um todo. Me dei conta da gravidade do problema da aceleração das práticas acadêmicas quando percebi que alunos de pós-graduação se referem aos trabalhos das disciplinas como artigos, e que vários programas colocam como obrigatória a publicação de *papers* para a defesa do doutorado. Nas ciências duras, o caráter objetivo do experimento funciona como um freio à publicação (de fato, a malandragem lá está em publicar resultados fracos ou parciais, a famosa lógica do salame na concepção dos artigos...); para a maior parte da área de Letras o que está em jogo é a interpretação, algo que em si não é difícil de ser feito. Eu posso pegar qualquer livro, formular uma hipótese interpretativa e escrever um texto em duas semanas, o que me permitirá publicar com facilidade uns 20 artigos por ano. O que falta aqui, *independentemente da inteligência da leitura*, é o tempo de absorver o debate que circunda o objeto, e por vezes chega mesmo a o constituir. É por isso que

o papel do *gate keeping* é tão essencial na nossa área, pois é ele que separa a verdadeira prática intelectual da enganação – de novo, mesmo que a inteligente. Notemos que essa função não é apenas desempenhada nos pareceres, que sob este ponto de vista assumem um caráter crucial, bem diferente do que via de regra imaginamos; de fato, vale a pena estender o conceito de *gate keeping* para quase tudo que fazemos, incluindo as orientações e as aulas.

Seja como for, sem querer já entrei no terceiro nível da convivência com textos, o da exposição e discussão dos resultados da leitura. A distinção aqui tem algo de artificial, porque o ler e o discutir não precisam ser fases subsequentes, mas podem ocorrer quase ao mesmo tempo, o que de fato seria até mesmo preferível.<sup>6</sup> Isso traz para o primeiro plano a relação entre financiamento e interlocução, o que incide não apenas sobre os eventos da área, que serão abordados em seguida, mas também sobre os projetos coletivos. Creio que há um equívoco quando o modelo das ciências exatas é transplantado diretamente para nossa área. Nelas o caráter cumulativo e de agregação é transparente: um determinado tema amplo pode ser dividido entre os pesquisadores, que somam esforços para a construção de um resultado final abrangente. Como o nosso trabalho é interpretativo, não podemos simplesmente incorporar em nossa reflexão aquilo que nosso colega concluiu. Para colocar de outra forma, os *resultados* não seriam aqui utilizáveis em si, como algo independente, não seriam  *fatos*, mas deveriam trazer consigo o processo argumentativo que os constrói. A interlocução, portanto, não seria meramente cumulativa, mas interventiva, por assim dizer, e poderia muito bem conter discordâncias e tensões internas entre as visões dos membros do grupo. Tenho consciência de que a dinâmica da linguística e da literatura podem diferir bastante aqui, mas a prática contra a qual me volto sem dúvida será consensualmente rejeitada: ela ocorre quando reproduzimos aquilo que criticamos nos seminários dos alunos, que dividem as 300 páginas do romance entre os três membros do grupo, cada um lendo um terço apenas do livro.

Sob o prisma que estou tentando desenvolver, os eventos não são nada mais do que a institucionalização da interlocução. Seria importante assim refletir sobre o seu caráter contraditório. De um lado, a instituição facilita o agregar; ela permite que se levantem fundos para colocar no mesmo local muitos pesquisadores que de outro modo não se encontrariam. Além disso, os eventos ajudam na autorrepresentação da área, além de contribuir no processo formativo de muitos alunos. Em suma, encontros como os da Anpoll, da Abralín, da Abralic e do GEL possuem uma espécie de força centrípeta vital para a área. O problema surge, no entanto, quando eles assumem proporções grandes demais e a interlocução vai para o brejo. É triste quando vemos comunicações em congressos parecerem consultas da Unimed. Aqui acontece algo semelhante àquilo que já mencionei antes a respeito da representação equivocada do trabalho de final de disciplina como artigo: o congresso com milhares de participantes expondo textos incipientes gera uma poluição discursiva que não ajuda a área. Notem bem: não há nada

---

6 Remeto aqui a meu texto "Perspectivas da Crítica Literária Hoje" (2016).

de errado em que as pessoas se encontrem para discutir resultados parciais de suas pesquisas, seja porque ela está no começo, seja porque está picotada ou condensada. O problema ocorre quando isso assume um ar de institucionalidade e oficialidade (vocês se lembram do velho topos do bacharelismo luso-brasileiro?), levando à ilusão de que algo de importância está em jogo. Testemunha disso são os anais: por vezes me pergunto qual a utilidade deles, quem os lê, por que os melhores trabalhos simplesmente não vão para as centenas de revistas atualmente disponíveis nas Letras? A publicação de textos débeis, que ninguém lê, não tem um caráter formativo; ela simplesmente alimenta o narcisismo de quem escreveu, o mero prazer de ver que *algo* existe, independentemente de seu teor. É interessante notar que a situação é inversa nos eventos pequenos, pois se neles a representação e representatividade são certamente menores, frequentemente conseguem proporcionar um ambiente de discussão mais densa e contundente, porque possuem muito mais liberdade para dispor do tempo do debate. O financiamento deve ser capaz de abranger os dois casos, garantindo verbas para os grandes congressos, nos quais a área se encontra, e para aqueles mais transitórios, porém de inquestionável excelência acadêmica.

Para concluir esta parte da discussão, gostaria de mencionar dois conceitos que não são normalmente ligados à ideia de financiamento, mas que mereceriam reflexão. O primeiro é o da viagem e eu gostaria de fazer um elogio a ela. As agências não financiam viagens; eles financiam alguma atividade acadêmica que se faz enquanto se viaja. Em um mundo melhor, a viagem seria incentivada como tal: por exemplo, um sanduíche de um ano faria parte integral de qualquer doutorado aprovado pela Capes (ou seja, nota 3 para cima). “Mas, Fabio, como você pode querer propor que se gaste dinheiro público para as pessoas ficarem passeando por aí? As agências são agências de fomento, não agências de viagem”, diria o nosso velho amigo, o neoliberal (roxo ou não). O seu ultraje vem da sua concepção estreita de viagem, que provavelmente para ele tem seu ápice nas compras em Miami. Corretamente entendida, a viagem é o contrário das compras. Ela é enriquecedora para todos as etapas da convivência com textos que venho desenvolvendo aqui. Ela facilita sua obtenção, não apenas pelo contato com grandes bibliotecas, como também pela ebulição cultural que sugere novas fontes, a mesma ebulição (e choque) cultural que podem estimular o surgimento de novas ideias durante e a leitura. E isso é ainda mais válido para a fase de exposição, que se dará com pessoas estranhas e em língua estrangeira. Em suma, a viagem tem o potencial de expandir o horizonte mental do pesquisador de tal forma que é tentador defender que ela é indispensável para a formação intelectual de fato.

O segundo conceito seria ainda mais controverso, porque ele escapa totalmente à ideia de financiamento. Trata-se do cafezinho na cantina. Eu gostaria também de fazer um elogio ao cafezinho na cantina. O que ele tem de interessante reside na força do fortuito, aquele encontro casual com um colega, um aluno ou um professor visitante, que gera uma discussão profícua. A cantina é como um vórtice, um local indutor de encontros que conjugam um clima acadêmico (afinal estão na universidade), com informalidade

e descontração. Essa é uma combinação propícia à geração de ideias e à interlocução. No entanto, evidentemente, trata-se de algo ineficaz como prática, embora o investimento na estrutura física da cantina seja facilmente defensável.

5. Mas o cafezinho tem uma outra vantagem, uma vez que nos permite relativizar a visão do financiamento, o que leva à última ideia dessa fala, uma explicitação de algo que já foi observado, a saber, que *se tomado com um fim em si, uma rotina inquestionada, uma espécie de visão de mundo, o financiamento é prejudicial à pesquisa*. Isso merece ênfase quando a captação de recursos converte-se em um parâmetro administrativo, de organização da vida acadêmica, o que conduz a duas complicações fundamentais. Primeiro, à tendência da bola de neve, de acordo com a qual quanto mais dinheiro você consegue, tanto mais dinheiro você ganha. O nó lógico aqui está no fato de que é possível incorporar no financiamento os meios que justificarão mais financiamento. Para deixar mais claro: se eu faço um projeto grande posso pedir dinheiro para a publicação de textos decorrentes dele, os mesmos textos que servirão de justificativa curricular para eu pedir mais dinheiro para um projeto maior ainda. Se eu tiver bastantes recursos, posso convidar pesquisadores estrangeiros de renome para participar dos eventos ligados ao projeto; na hora de publicar o livro, as suas contribuições vão compensar textos fracos que porventura sejam escritos por colegas nacionais. Mas isso ainda é um problema de uma escolha de foro íntimo. A segunda complicação aparece quando isso se torna uma necessidade mais ou menos imposta pela universidade; nesse caso, aquilo que era uma opção vai se convertendo em imposição, por exemplo, quando o progresso na carreira fica condicionado à captação de recursos. *O pesquisador não precisa ser um gestor – ou melhor, ele é um pesquisador apesar de ser um gestor*. O tempo gasto na elaboração e submissão de um projeto recusado é um tempo perdido<sup>7</sup>; o tempo gasto na elaboração e submissão de um projeto bem-sucedido, ao qual se soma o da organização de atividades, e da prestação de contas, é um tempo intelectualmente inútil. O livro de Colini que citei anteriormente propõe um experimento curioso: ele calcula o tempo gasto por dois professores hipotéticos, um que simplesmente faz a sua pesquisa, e outro que constantemente submete projetos, e a conclusão a que chega é que o primeiro estuda mais. A isso se segue uma crítica, pois a pesquisa “é frequentemente concebida de acordo com um modelo científico limitado à descoberta de ‘coisas novas’ [*new findings*]”; baseia-se inerentemente em projetos, não estando relacionado ao capital intelectual que constitui uma carreira acadêmica. Precisamos enfatizar o efeito deturpador que pode ser gerado por um regime de competição constante por financiamento externo, em comparação com benefícios de longo prazo decorrentes do acúmulo de leitura e de pensamento que o sistema de estabilidade no emprego [*tenure*] e de licenças sabáticas periódicas encoraja. Uma carreira é algo construído por uma pessoa, um estudioso [*scholar*]; não é uma simples

---

<sup>7</sup> Vale notar *en passant* que, como gênero textual, o projeto é parasitário; como está inextricavelmente atrelado a uma finalidade (a aprovação), não possui valor algum quando rejeitado: é uma letra morta, que no máximo será parcialmente reaproveitado na pesquisa propriamente dita.

sequência de projetos financiados, e uma profissão não goza de boa saúde quando o maior parâmetro de sucesso individual reside na quantidade de tempo que o pesquisador passa fora de sua instituição de origem.” (COLINI, 2017, p. 278). É sombriamente irônico que o mesmo neoliberal do começo, que defendia o fim do financiamento da pesquisa, possa agora rever a sua posição e dizer, com um sorriso contente, no qual aparecem seus dentes alvos, os caninos suspeitosamente pronunciados: “está bom assim”.

## Referências

COLINI, S. *Speaking of Universities*. London & New York: Verso, 2017.

DERRIDA, J. *A Farmácia de Platão*. 3. ed. Tradução Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2015 [1968].

DERRIDA, J. *Donner le temps*. Paris: Galilée, 1991.

DURÃO, F. A. “Burrice Acadêmico-Literária Brasileira”. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 43, p. 19-32, 2017.

DURÃO, F. A. Perspectivas da Crítica Literária Hoje, *Sibila*, v. 18, 23/03/2016.

DURÃO, F. A. Las transformaciones en la concepción de universidad y el caso brasileño. *Literatura: teoría, historia, crítica*, v. 17.2, p. 41-58, 2015.

MAUSS, M. A Dádiva. In: MAUSS, M. A. *Sociologia e Antropologia*. 2. ed. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2015 [1923/4]. p. 183-314.

# Uma tradução em andamento das cartas da missão jesuítica no Japão

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2265>

**Alessandro Jocelito Beccari<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este artigo apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa sobre as cartas dos primeiros jesuítas no Japão do séc. XVI. O quadro teórico-metodológico é a Historiografia Linguística, com aportes da Crítica Textual e dos Estudos da Tradução: Koerner (1995), Swiggers (2004), Cambraia (2005) e Milton (2010). O material pesquisado são as *Cartas japonesas*, em latim: *Epistolae japanicae*, editadas em 1569 por Rutger Velpius (ca. 1540-1614/15) para a Universidade de Lovaina, organizadas com introdução, prólogos e subtítulos marginais por Hannardus de Gameren Mosaeus (1530-1569) com o mecenato de Alberto V, Duque da Baviera (1528-1579). Até o momento foram mapeados, transcritos e traduzidos nove prefácios; a partir dos prefácios, e por meio dos subtítulos, foram encontradas informações relevantes aos objetivos da pesquisa.

**Palavras-chave:** Historiografia Linguística; jesuítas; cartas; séc. XVI; Japão.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; [a.beccari@unesp.br](mailto:a.beccari@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0001-6230-741X>

## An ongoing translation of the letters of the Jesuit mission in Japan

### Abstract

This article presents the first results of a research on the letters of the first Jesuits in the 16th century Japan. The theoretical-methodological framework is the Linguistic Historiography with contributions of the Textual Criticism and the Translation Studies: Koerner (1995), Swiggers (2004), Cambraia (2005), Milton (2010). The research material is *The Japanese Letters*, in Latin: *Epistolae iapanicae*, edited in 1569 by Rutger Velpius (ca. 1540-1614 / 15) for the University of Leuven, organized with an introduction, prologues and marginal subheadings by Hannardus de Gameren Mosaeus (1530-1569). The work had the patronage of Alberto V, Duke of Bavaria (1528-1579). Up to now, nine prefaces have been mapped, transcribed and translated; from the prefaces, and through the subheadings, it was found some relevant information to the research objectives.

**Keywords:** Linguistic Historiography; jesuits; letters; 16th century; Japan.

### Contextualização

Koerner (1995) ressalta a importância da reconstrução do contexto social, histórico e intelectual para a compreensão das teorias a respeito das línguas e da linguagem; o autor chama essa tarefa historiográfica de contextualização. Nesta seção, faz-se um delineamento dos principais elementos que constituíam o contexto em que se produziram os materiais que servem de dados de pesquisa para o trabalho que deu origem a este artigo: um compêndio, publicado em 1569, de missivas dos primeiros jesuítas em solo japonês: as *Epistolae iapanicae* (*Cartas japonesas*)<sup>2</sup>.

O primeiro contato entre japoneses e europeus aconteceu em 1542, com a chegada de alguns mercadores portugueses à ilha de Tanegashima. Após três anos, Portugal estabeleceu um vantajoso comércio com o Japão. No território desse novo parceiro comercial aconteciam frequentes e longas guerras civis, já que nem sempre havia um poder centralizador que conseguia impor-se, o que beneficiou Portugal, que podia negociar com uma clientela mais diversificada. O fato de haver mais de uma liderança também foi providencial para os missionários católicos que vinham com a missão de evangelizar os nativos e propagar a fé: caso fossem impedidos de fazer seu trabalho em determinado domínio, tinham a possibilidade de mudar-se para outros territórios, onde tivessem melhor acolhimento da parte das lideranças locais.

---

2 Em latim, o título completo é *Epistolae iapanicae, de multorum gentium in variis insulis ad Christi fidem per societatis nominis Iesu theologos conversione*, que traduzimos como: "Cartas japonesas: sobre a conversão à fé em Cristo de muitas nações, em diversas ilhas, por teólogos da Companhia de Jesus".



Para compreender o que levou a Igreja Católica a enviar seus missionários para regiões tão distantes da Europa quanto China, Vietnã e Japão, faz-se necessário entender as circunstâncias históricas em que a Europa Ocidental encontrava-se naquele momento. No séc. XVI, as grandes descobertas marítimas dos europeus coincidiram com a Reforma Protestante e com a reação a ela, da parte católica, conhecida como Contrarreforma. O espírito da fundação da Companhia de Jesus, em 1540, é fortemente impactado pelos ideais da Contrarreforma católica.

Embora seja cômodo apresentar a Contrarreforma como um mero antagonismo à Reforma Protestante de Martinho Lutero (1483-1546), o fato é que a ideia de reforma eclesiástica é tão antiga quanto a Igreja Católica e o próprio Lutero nunca pensou em tornar-se papa de uma nova igreja. Na verdade, o que ocorreu a partir do final do séc. XV foi uma intensificação do desejo de reforma. Nesse sentido, humanistas como Erasmo de Roterdã (1466-1536) começavam a fazer severas críticas a uma instituição eclesiástica que, segundo eles, afastara-se grandemente de seus ideais evangélicos originais: corrupção, vendas de indulgências, indisciplina, enriquecimento ilícito, superstição, formalismo estéril e disputas sanguinárias pelo poder são alguns dos mais conhecidos problemas que levariam à ruptura definitiva entre católicos e protestantes em meados do séc. XVI. A situação era tão grave que, mesmo depois da ruptura definitiva, protestantes e católicos continuariam suas próprias reformas intramuros. Portanto, se houve uma Contrarreforma que visara reconquistar os territórios usurpados pelos rebeldes protestantes, havia também, no seio da Igreja Católica, a busca por uma reforma de costumes, que tinha como objetivo principalmente a santidade do clero; e tal reforma era entendida obviamente como essencial para que a própria Contrarreforma vingasse (PIERRARD, 1982).

Os jesuítas do séc. XVI devem, portanto, ser entendidos em um contexto de reforma interna de uma instituição religiosa que investia vigorosamente na formação de um clero mais preparado moral e intelectualmente para enfrentar os protestantes, os quais, segundo o alto clero católico, ocupavam territórios que histórica e legitimamente deveriam estar sob seu controle.

Esse aspecto interno, revolucionário e reformador do surgimento da Companhia de Jesus tem sua origem remota em uma reforma católica que ocorrera séculos antes da Reforma Protestante. Até aproximadamente o ano 1000, a parte mais significativa da hierarquia eclesiástica era constituída essencialmente por monges e abades que viviam em comunidades monásticas rurais. Com o advento das novas cidades europeias, na virada do milênio, houve a necessidade de um novo tipo de padre, que não fosse limitado a atuar em um mosteiro, mas que, tendo uma formação e uma disciplina mais flexíveis, estivesse também à disposição da burguesia emergente, dos pobres e doentes das cidades, bem como das escolas que começavam a funcionar nas catedrais dos emergentes centros urbanos. Esse novo tipo de clérigo ou padre é chamado de "regular" por sua obediência

a uma regra e a um superior hierárquico (que, em última instância, pode ser o papa). A regra lhe prescreve orações diárias, celebrações litúrgicas, a formação intelectual que necessita ter e até mesmo seu modo de conduta no dia a dia. Diferentemente do monge, que também obedece a uma regra, o clérigo regular não está ligado a um mosteiro, ou seja, pode ser transferido a qualquer momento, o que fica a critério de seus superiores hierárquicos ou mesmo do bispo local. Essa mobilidade dos clérigos regulares veio ao encontro de uma sociedade em transformação na virada do milênio, e, séculos depois, seria muito importante nos esforços da Contrarreforma. Outra diferença importante entre o monge e o clérigo regular, que ajuda a entender a especificidade do missionário jesuíta, é que o padre regular não é, como o monge, obrigado a participar de orações comunitárias ou sequer precisa vocalizar suas orações, já que estas podem ser proferidas mentalmente, em completa solidão. Isso significa que um padre regular pode ser enviado sozinho a regiões ainda não alcançadas pelo Evangelho (PIERRARD, 1982).

A Companhia de Jesus não foi a única congregação religiosa fundada no séc. XVI, no clima da Contrarreforma. Entretanto, além da mobilidade própria das ordens regulares, os jesuítas optaram por compor seus quadros com a elite da Igreja Católica: só eram aceitas pessoas com vocações longamente comprovadas e fundamentadas em uma sólida formação intelectual, possuidoras de uma capacidade de adaptação a todas as adversidades imagináveis, tendo como único grande ideal a maior glória de Deus por meio da expansão da fé católica. Os papas reformadores que organizaram o Concílio de Trento (1545-1563) – concílio este que tinha como objetivo fazer uma reforma defensiva do catolicismo –, anteviram nos regulares jesuítas instrumentos magistralmente flexíveis e bem forjados para suas lutas contra os rebeldes protestantes; eles também seriam vistos como pregadores ideais a serem enviados aos pagãos das terras recém-descobertas (PIERRARD, 1982). Segundo Pimenta (2013, p. 41), a Companhia de Jesus

[...] embora anterior à Reforma Católica, sendo criada por Inácio de Loyola em 1537, teve princípios missionários largamente associados aos reformadores tridentinos. A concepção de *soldado de Cristo*, entendida como corpo de missionários devidamente treinados com o objetivo de evangelizar almas pagãs em territórios muitas vezes inóspitos se encaixa perfeitamente com as novas diretrizes do concílio de Trento, que, ao contemplar a descoberta de mundos até então desconhecidos pelo homem europeu, visava sistematizar o processo evangelizador.

Ainda no continente europeu, antes mesmo de seguirem para esses novos mundos, os inicianos ou jesuítas, desde 1547, já haviam adotado o ensino como ministério. O primeiro colégio foi fundado em Messina, e teve tanto êxito que Inácio de Loyola em breve resolveu criar um segundo, em Roma, o *Gesù*, em 1551, o qual se tornou a alma da Companhia. A preocupação com a educação tornar-se-á uma das características mais

marcantes da Companhia, que, como se sabe, fundou colégios em diversas partes da Europa, especialmente as que haviam sofrido influência do protestantismo. Em 1580, os inicianos já dirigiam cento e quarenta e quatro instituições de ensino no Velho Continente. Parte considerável da elite intelectual europeia seria educada por clérigos regulares jesuítas até o séc. XX.

Segundo Pierrard (1982, p. 192), nos colégios, o sistema jesuítico de ensino tinha características que o distinguem da educação escolástica e mesmo da humanista.

Sua originalidade e seu êxito deviam-se a uma pedagogia ao mesmo tempo fortemente clássica e aberta à ciência, ao teatro, à controvérsia, e que, mesmo dando importante lugar à disciplina, aproximava-se bastante do ideal de Montaigne. Além disso, aplicando os Exercícios Espirituais de Santo Inácio, os jesuítas logo iriam se tornar guias das almas desejosas de encontrar um itinerário simples para chegar a Deus.

A educação jesuítica no Japão do séc. XVI, como instrumento do trabalho de evangelização pedagógica dos jesuítas, teve peculiaridades que a diferenciaram da utilizada pelos inicianos em terras cristãs. De acordo com Pimenta (2013, p. 43),

Devemos [...] separar a pedagogia empregada para a conversão de povos não cristianizados da tradição que se fundaria dos jesuítas como responsáveis pela educação dos filhos das elites. Como iremos observar, fica clara a ideia entre os jesuítas de superioridade do elemento europeu frente os povos recém-encontrados, e o zelo educacional para com os filhos das elites tomaria uma configuração diferente da pedagogia missionária jesuíta. No caso da missão japonesa, este zelo não foi diferente. Um fato importante a destacar é a grande preocupação com a aprendizagem da língua nativa e o ensino do latim. Essa preocupação encontra-se estampada em diversas missivas, em que podemos observar o esforço dos jesuítas em tentar passar os conhecimentos da língua europeia para os japoneses nos seminários criados no Japão.

Se os jesuítas são os principais agentes da Igreja que deixa a Europa, seu principal veículo em meados do séc. XVI foi o Império Marítimo Português. Por volta de 1550, Portugal era uma nação cuja população não chegava a um milhão e trezentos mil habitantes. Por conseguinte, o reino português dispunha de muito poucos indivíduos para fazer mais do que instalar agências comerciais, entrepostos e portos periféricos nas costas da África, América e Ásia.

Como a evangelização fora assumida pelos reis portugueses como bandeira, alguns dos religiosos que acompanhavam os marinheiros lusos em suas naus cometiam um erro básico, que custaria muito aos jesuítas mais tarde: impor aos nativos convertidos os quadros de um catolicismo europeu estreitamente ligado aos interesses comerciais de Portugal (PIERRARD, 1982). Apesar disso, os primeiros portugueses que chegaram ao Japão, em 1540, logo conquistaram a confiança e a proteção de alguns senhores feudais, que se mostraram interessados seja pelas armas de fogo que traziam em suas naus, seja por suas ideias religiosas. Portanto, com relativo auxílio do Império Marítimo Português, os jesuítas tiveram condições iniciais de alcançar certo sucesso no começo de seu trabalho de conversão dos nipônicos. Entre 1549 e 1592, os japoneses tiveram contato apenas com os jesuítas, outras congregações religiosas – a agostiniana, a franciscana e a dominicana – chegariam ao arquipélago depois de 1592.

Com grande paixão missionária, o jesuíta navarrês Francisco Xavier (1506-1552) empreendeu a conversão da Índia portuguesa, Goa, e foi além: Cochim, Colombo, Macau, Molucas. Como coroamento de seu trabalho, atingiu o Japão, em 1549, onde permaneceu por dois anos. Embora sem o conhecimento dos costumes locais e das riquezas do hinduísmo, do budismo, do confucionismo e do xintoísmo, Xavier, em sua extrema devoção à causa da evangelização, preparou o caminho para um trabalho de inculturação que renderia muitos frutos à missão da Ásia. Sua estadia no Japão (1549-1551) convenceu-o da necessidade de uma formação especial para os missionários que iam trabalhar no Oriente. Esse aprendizado foi vital para os missionários que viriam depois dele. O Padre Matteo Ricci (1552-1610), por exemplo, chegaria à conclusão de que os rituais de culto aos antepassados e os ritos cívicos do confucionismo não tinham qualquer mácula de idolatria. Roberto de Nobili (1577-1665), outro sucessor de Xavier na Ásia, adotaria os costumes dos brâmanes e tentaria demonstrar, na prática, que a fé cristã poderia ser vivida de uma maneira não completamente ligada a valores culturais europeus. Vale lembrar a extraordinária influência dos jesuítas de Pequim, particularmente no séc. XVII. Portanto, houve uma tentativa dos missionários, principalmente dos ibéricos e italianos, de desocidentalização do Cristianismo, ao admitirem contribuições das civilizações da Ásia – obviamente em tudo aquilo que não consideravam incompatível com o Evangelho. Entretanto, por conta dessa abertura, os missionários acabariam tendo que entrar em querelas intermináveis com a alta hierarquia da Igreja Católica, a qual, da distante Europa, tinha poucas condições de entender as dificuldades dos missionários em seu trabalho de campo. Conseqüentemente, a Igreja oficial acabou por suprimir avanços em termos de acomodação cultural que só seriam vistos com bons olhos pela maior parte do alto clero somente a partir dos anos 1950.

Os habitantes do Japão do séc. XVI mostraram um grande interesse pela cultura dos missionários, principalmente pelas novas descobertas e tecnologias europeias daquela época, o que demonstra como a Igreja Católica teve um papel significativo para as futuras relações entre o Japão e o Ocidente. Todavia, os primeiros 50 anos de permanência dos jesuítas no Japão (1549-1600) não devem ser entendidos como um tempo em que não houve desafios para o trabalho missionário dos padres.

Sem poder contar com o apoio militar e político de um sistema colonial, os inacianos precisavam lidar com diversos grupos sociais com interesses diferentes, e a todo tempo negociar com eles sua estadia no arquipélago. A arquitetura político-social do Japão contava com diversos segmentos que iam desde os mais poderosos *daimyos* passando pelas castas de samurais, *Kokujins*, comerciantes japoneses, monges budistas, camponeses, entre outras. Sendo assim, a ausência de instituições portuguesas que os apoiassem tornou necessário que os jesuítas negociassem com diferentes estratos sociais, uma vez que se fazia necessária certa flexibilidade para a manutenção de sua estadia na região (PIMENTA, 2013, p. 18).

Além das constantes negociações com os líderes locais, havia as intermináveis disputas com os monges budistas, em que a dialética ocidental dos inacianos entrava em choque com o debate tradicional budista. Os monges, "bonzos" como são chamados nas cartas dos padres, foram detentores do poder religioso até a chegada dos jesuítas, e estavam acostumados a defender ideias sectárias; obviamente não estavam interessados em perder adeptos, entre os quais havia poderosos chefes militares. As *Cartas japonesas* trazem referências a esses embates, bem como à geografia, guerras civis, seitas e escolas budistas, progressos e dificuldades da missão jesuítica, reflexões sobre as línguas, entre outros assuntos.

### ***Epistolae iapanicae***

De acordo com o princípio da imanência (KOERNER, 1995), o trabalho historiográfico inclui a abordagem de obras em sua concretude física. O atual estágio da pesquisa a que se dedicam os autores deste artigo tem um forte viés tradutório e filológico, que se associa àquilo que Swiggers (2004) chama de dimensão documental e corresponde à descrição do material pesquisado.

Os primeiros inacianos no Japão precisavam fazer relatórios acerca de seu trabalho de propagação da fé, o que era realizado por meio de cartas que enviavam para sua sede em Roma. Algumas das missivas, que eram originalmente escritas em português ou castelhano, foram traduzidas para o latim, já que essa era língua das elites intelectuais, políticas e religiosas do Ocidente.

A importância das cartas enviadas pelos jesuítas do Japão a seus superiores na Europa relaciona-se não só ao fato de serem estes os primeiros documentos ocidentais que contêm descrições detalhadas do arquipélago, mas também porque são testemunhos das reações, muitas vezes conflitantes dos missionários, seja com a hierarquia católica e até consigo mesmos, seja com estes novos mundos de ideias, crenças e costumes.

A importância que as cartas assumiram na organização da ordem [...] é primordial. Uma vez que elas constituíam a única forma de comunicação direta da época entre pessoas distantes, somente através delas os missionários poderiam receber ordens de seus superiores e informá-los do andamento das missões – algo essencial em se tratando de uma ordem extremamente hierarquizada como a Companhia. A comunicação através das cartas obedecia, porém, não somente uma lógica vertical, mas também horizontal, que seria para a união dos ânimos de todos os membros da Companhia. A escrita assume, assim, a forma predominante de comunicação, ação e registro (BERNABÉ, 2012, p. 67).

Cartas que mostrassem os aspectos públicos e positivos da missão poderiam ser traduzidas para o latim, língua internacional da época. Publicadas em coletâneas, serviam de instrumento de propagação da fé e de estímulo para o nascimento de novas vocações missionárias na Europa.

Os missionários [...] tinham total noção de que escreviam para serem lidos por muitos outros e que produziam um texto para ser interpretado, repassado e lembrado. As cartas dirigidas aos superiores, no entanto, possuíam um caráter diferenciado. Não tinham o compromisso de edificar a missão e podiam conter as discórdias e problemas enfrentados pelos missionários atuantes. (BERNABÉ, 2012, p. 69).

Tendo em conta o modo como o trabalho missionário deu-se no Japão, como discutido na seção anterior, a pesquisa que deu origem a este artigo procurou mapear, nas cartas, a partir dos prefácios e dos subtítulos marginais, informações que se relacionassem aos seguintes assuntos: 1) relatos que fazem menção à religião, educação e sistemas filosóficos dos nipônicos; 2) informações sobre como era o ensino da religião cristã do ponto de vista da adaptação dos itens lexicais que representavam conceitos religiosos ou filosóficos; 3) possíveis observações a respeito das línguas e da linguagem.

Do ponto de vista material, as *Cartas japonesas* são um compilado de 19 cartas, com um total de 263 páginas ou 30 fólios, em uma coluna, sem contagem de linhas; os tipos romanos são redondos e itálicos; há grafemas do alfabeto grego e alógrafos contextuais do Renascimento no séc. XVI. São usadas letras capitulares, no título e subtítulo, bem como na primeira página e folha de rosto, e há, no cabeçalho de todas as folhas, ou a palavra EPISTOLAE (folhas esquerdas) ou o termo IAPANICAE (folhas direitas). As primeiras letras das primeiras palavras das cartas são capitulares e acompanhadas por uma iluminura; também capitulares são as primeiras letras dos antropônimos, topônimos e títulos nobiliárquicos ou religiosos. Quanto à estrutura: todas as cartas

possuem cabeçalhos, prólogos (resumos dos conteúdos das cartas, divididos por tópicos), anotações marginais (subtítulos), reclamos no final de cada folha, assinatura e data no final das cartas; às vezes há um agradecimento. A extensão das cartas vai de um parágrafo a aproximadamente 30 páginas. Sua organização, incluindo a redação do prólogo geral, os cabeçalhos, os prólogos de cada carta etc. foi feita por Hannardus de Gameren (1530-1569), poeta laureado do Sacro Império Romano-Germânico. Rutger Velpius (ca. 1540-1614/1615), responsável pela edição, foi o primeiro editor da Universidade Católica de Lovaina, Bélgica. A obra foi publicada no ano de 1569, em um local designado como Castro Angélico, e é totalmente escrita em neolatim. A edição utilizada para esta pesquisa está disponível *on-line* em um *site* da Universidade de Sophia, Japão; o material físico encontra-se na Universidad Complutense de Madrid.

As primeiras missivas que Hannardus de Gameren compendiou em suas *Cartas japonesas* são de um nome muito conhecido nesse período, o Padre Francisco Xavier, o que demonstra que a tradução para o latim e a edição dessas cartas foram, sem dúvida, um esforço de propaganda da fé católica. Aliás, o material é impresso em um contexto germânico católico que sofria muito de perto o impacto da Reforma Protestante. O Duque Alberto V, da Baviera (1548-1626), que financiou a edição, era um fervoroso católico.

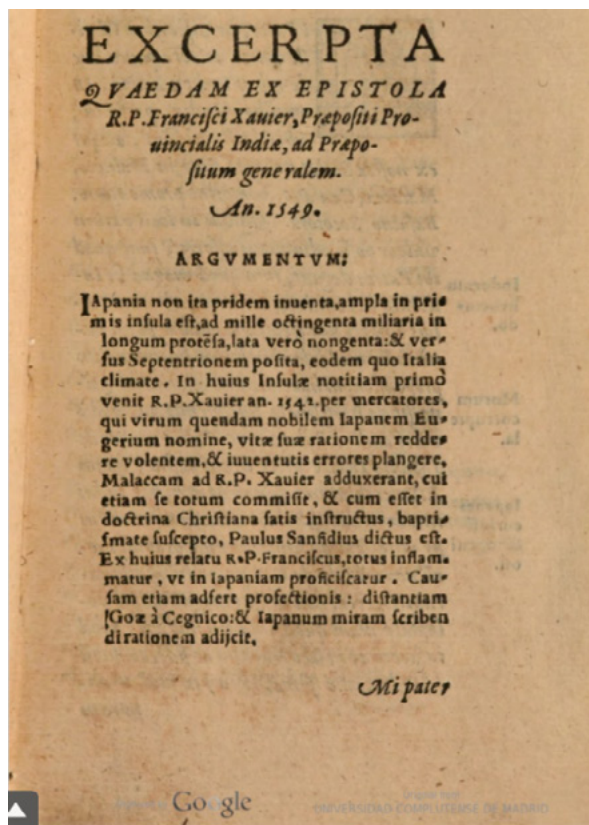
No momento, os autores deste artigo concentram-se na tradução diretamente do latim das *Epistolae* – sem a possibilidade de cotejo com qualquer versão em língua moderna, já que não foi encontrado nenhum material traduzido das cartas dessa coleção em particular. Concomitantemente à tradução, está sendo feita a transcrição justalinear dos prefácios e trechos de algumas cartas que foram selecionadas de acordo com os três objetivos principais, elencados acima. Os critérios utilizados para a transcrição têm sido os seguintes:

1. A transcrição deve ser tão conservadora quanto possível;
2. Apenas as abreviaturas serão desdobradas, indicadas pelos *chevron* < >;
3. Os “s” longos<sup>3</sup> serão transcritos como “s” usual na tipografia atual;
6. O “&” foi modificado em “et”.
7. O “β” em “ss” .
8. O “æ” em “ae”.

---

3 “No passado, era muito comum o grafema s realizar-se em módulo minúsculo como forma de dupla curva, o < s >, ou como uma forma longa, o < f >” (CAMBRAIA, 2005, p. 114).

Todas as modificações que ocorrem na transcrição são realizadas com intuito de facilitar a compreensão do leitor, uma vez que o idioma da edição utilizada é o latim e a impressão deu-se em tipos do século XVI<sup>4</sup>.



**Figura 1.** Edição fac-similar

Fonte: Francisco Xavier, Cochin, Jan. 14, 1549 (ffnc. 14-16)

Segue um exemplo de transcrição justalinear das *Epistolae* (que corresponde à edição fac-similar acima). Neste prefácio, o editor anuncia os tópicos que serão tratados pelo autor, Francisco Xavier, em sua carta: informações geográficas a respeito do Japão, o clima do país e como Xavier teve as primeiras notícias a respeito do arquipélago nipônico.

---

4 Na transcrição dos excertos, o autor contou com a ajuda da aluna-pesquisadora Amanda Mimoso Rodrigues Coelho (UNESP-FCL/Assis), graduanda do curso de Letras.



EXCERPTA<sup>5</sup>

QVAEDAM EX EPISTOLA

R<everendi>.P<atris>. Francisci Xauier, Praepositi Pro-  
uincialis Indiae, ad Praepo-  
situm generalem.

An<no>. 1549

ARGUMENTVM:

Ilapania non ita pridem inuenta, ampla in pri-  
mis insula est, ad mille octingenta: miliaria in  
longum protesa, lata vero nongenta: et ver-  
sus Septentrionem posita, eodem quo Italia  
climate. In huius Insulae notitiam primo  
venit R<everendo>. P<atri>. Xavier an<no>. 1542, per mercatores,  
qui virum quendam nobilem Iapanem Eu-  
gerium nomine, vitae suae rationem redde-  
re volentem, et iuuentutis errores plangere,  
Malaccam ad R<everendum>. P<atrum>.Xauier adduxerant, cui  
etiam se totum commisit, et cum esset in  
doctrina Christiana fatis instructus, bap-  
tismate suscepto, Paulus Sanfidus dictus est.  
Ex huius relatu R<everendus>. P<ater>.Franciscus, totus inflam-  
matur, vt in Iapaniam proficiscatur. Cau-  
sam etiam adfert profectionis: distantiam  
Goae à Cegnico: et Iapanum miram scriben-  
di rationem adjicit.

Mi pater

---

5 A transcrição justalinear, em que se procura repetir o *layout* da página do texto original, oferece a oportunidade ao leitor de um acesso mais direto ao testemunho (neste caso, um texto renascentista); daí a necessidade do rigor e respeito ao modelo no momento da transcrição, que exige, por exemplo, que as linhas do texto transcrito sejam exatamente as mesmas do original (CAMBRAIA, 2005). Esse rigor obrigou os autores deste artigo a não obedecerem ao recuo de quatro pontos previstos pelas normas da ABNT para citações com mais de três linhas, no caso das transcrições.

Segue a tradução do texto acima transcrito:

Alguns trechos de uma carta do Reverendo Padre Francisco Xavier, Provincial Prepósito da Índia, ao Prepósito Geral, no ano de 1549.

Assunto:

O Japão é uma ilha que ainda não tinha sido descoberta; sobretudo, é grande: estendida por 80 mil milhas de longitude e 90 de latitude; direcionada para o norte. Tem o mesmo clima da Itália. As primeiras notícias dessa ilha chegaram ao padre Xavier em 1542, por meio dos mercadores, que lhe trouxeram certo homem nobre japonês, Eugerio, que queria apagar os pecados de sua juventude; e trouxeram-no para Malaca para Xavier, a quem se dedicou totalmente e, depois de ser instruído na doutrina cristã e tendo recebido o batismo, foi chamada de Paulo de Santa Fé. Por causa de seus relatos, Padre Francisco ficou animado a viajar ao Japão. [Nesta carta, o autor] Acrescentou a causa da viagem; falou da distância de Goa, a partir de Cegnico; e acrescentou uma admirável descrição do Japão.

Meu Pai.

Procuramos ter cuidado ao traduzir os antropônimos e topônimos encontrados nas cartas; baseamo-nos em um livro de cartas compiladas por Cardoso (1996), que traz material epistolar em português e quinhentista, escrito pelos jesuítas.

As transcrições demandaram tempo, porque foram utilizados os critérios, mencionados acima, para aproximá-las da impressão feita pelo próprio editor Rutger Velpius (1540-1614/1615). Em seguida às transcrições, foram traduzidos os prefácios. São, no total, dezenove prefácios; destes, selecionaram-se nove, para serem transcritos e traduzidos.

A seguir, outro exemplo de transcrição e tradução de uma das cartas das *Epistolae japonicae*. Neste prefácio, os assuntos anunciados relacionam-se aos costumes dos japoneses, aos religiosos locais e seus ensinamentos, às primeiras conversões, ao colégio construído em Yamaguchi e à retidão do duque desta localidade.

EXEMPLVM LITERA-  
rum R<everendi>.P<atris>. Magistri Xauieri Prouincialis  
Praepositi Societatis IESV in India ad  
eos qui de eadem sunt Societate in  
Europa. Dat<a>. Men<sis>. Mart<ii>.  
An<no>. 1553.

## ARGUMENTUM.

Describitur Iapania, morésque eiusdem et leges. Vana circa Paradisum, Infernũ et suae religionis auctores opinio: Bonzorũ fraudes, et peruersum ad aliorum facultates occupandas consilium. Bonzorum conciones de mulieribus, et peccatorũ per elemosynas exphatione: Amangucci multis cõuersis extractum collegiũ: gentilium cũ Christianis disputationes: Cõspiratio nobilium contra Ducẽ Amangucci, et Ducis mores: Bonzorum studia et Academiae.

Pax et gratia Christi sint semper in cordibus nostris, Amen.

Fonte: Francisco Xavier, Cochin, Jan. 29, 1552 (p. 31-43)

Segue a tradução do texto acima transcrito:

Exemplo das cartas do Padre Mestre Xavier, Provincial Prepósito da Companhia de Jesus na Índia, aos membros da Companhia de Jesus que estão na Europa; datada no mês de março, no ano de 1553.

Assunto:

Descreve-se o Japão, seus costumes e leis. Coisas falsas sobre o Paraíso e o Inferno e a opinião dos autores da religião local: as fraudes dos bonzos e seu conselho perverso sobre como as outras pessoas devem ocupar suas capacidades. As reuniões dos bonzos com mulheres e os perdões dos pecados por meio de esmolas. O colégio de Yamaguchi é construído com a ajuda de muitos convertidos; as discussões dos gentios com os cristãos; as conspirações dos nobres contra o Duque de Yamaguchi e o proceder do Duque; as escolas e academias dos bonzos.

Que a paz e a graça de Cristo estejam sempre em nossos corações. Amém.

A seguir é transcrita uma passagem em que o autor, Francisco Xavier, relata as impressões do japonês convertido Paulo Sanfidio, ou Paulo de Santa Fé, sobre os sistemas de escrita ocidentais. Neste passo, Paulo faz um ensaio de comparação entre a escrita japonesa e os sistemas das línguas europeias.

Mitto et tabellam alphabeticã

lapanum more confectam, in qua contem-  
plari licebit harum gentium miram scribẽ-  
di rationẽ, et multum à nostro discrepantẽ:  
à summo enim deorsum líneas suas ducũt.  
Rogatus hic noster Paulus, cur nõ more no-  
stro versus pingerent, vicissim quasiuit, cur  
non lapanum more nos id faceremus, et  
nostram questionem lepidè dissoluit: sed et  
hanc demum rationem reddidit: Cũm, in-  
quit, homini caput, sublime natura deberit,  
pedes verò imos humiliorique loco sitos vo-  
luit: quid ni etiam in scribendo perinde na-  
ture ordinem imitabimur?

Fonte: Francisco Xavier, Cochin, Jan. 14, 1549 (ffnc. 14-16)

Segue a tradução:

Envio também uma tabela alfabética feita de acordo com o costume japonês, em que é possível observar a admirável maneira de escrever desta gente, a qual é muito diferente da nossa: escrevem as suas linhas de cima para baixo. Quando foi perguntado ao nosso Paulo por que eles não escrevem as linhas a nossa maneira, Paulo retorquiu perguntando por que nós não escrevíamos da forma japonesa, e esclareceu rapidamente nossa pergunta, dando a seguinte explicação: a natureza colocou a cabeça do homem no lugar mais alto, mas os pés no lugar mais baixo e humilde, por que então ao escrever não imitaríamos igualmente a ordem da natureza?

Sobre a finalidade das cartas, em primeiro lugar, como apontado anteriormente, trata-se fundamentalmente de um instrumento de propaganda da fé católica em uma parte da Europa particularmente atingida pela Reforma Protestante: os Países Baixos (as cartas são publicadas em Lovaina) e territórios da atual Alemanha – Alberto V, Duque da Baviera, é o financiador do trabalho de tradução e edição das cartas. Não é de admirar, portanto, que no Hannardus de Gameren, tradutor e editor das *Epistolae*, ocupe parte significativa do prefácio geral (de 26 páginas) com um agradecimento solene e uma descrição dos atos de generosidade do Duque e da Casa da Baviera. A seguir, são transcritas as primeiras linhas desse prefácio geral.

IAM dudum, Serenissime  
atque Illustrissime Prin-  
ceps, Domine clementissi-  
me: commodam occasionē da-  
ri, vehementer gestio, qua  
ego Bavarie Domui deuinctus, et omnibus  
ei (quod aiunt) constrictus vinculis, meam  
V.C. voluntatem testari queam, animumq,  
de beneficijs acceptis ostenderem gratissimū.

Fonte: Hannardus de Gamerē Mosaeus, Louanij, Jan. 1569 (ffnc. 2-13).

Segue a tradução:

Há muito tempo, Sereníssimo e Ilustríssimo Príncipe, Senhor Clementíssimo, desejo ardentemente uma ocasião apropriada e oportuna em que eu, ligado à Casa da Baviera e (como dizem) preso por todos os seus vínculos, fosse capaz de expressar meu desejo, a Vossa Celsitude, de demonstrar meu profundo agradecimento pelos favores recebidos.

Como discutido na Introdução deste artigo, assim como havia uma Reforma Protestante e uma Contrarreforma Católica, existiam também movimentos intramuros de reforma, seja no lado protestante seja no católico. Essas reformas internas também refletiam valores humanistas comuns aos dois lados. Em suas críticas à Igreja Medieval, os humanistas propunham unanimemente uma Igreja mais próxima da simplicidade dos tempos apostólicos. Para as ordens religiosas católicas, como mencionado anteriormente, a reforma interna passava por uma santificação da vida do clero. Essas ideias de pureza e de retorno a uma simplicidade primitiva são utilizadas por Hannardus em seu prefácio

geral: a missão japonesa é apresentada ao Duque da Baviera justamente como um exemplo de retorno à pureza e simplicidade da Igreja dos tempos apostólicos.

Hic primo illius ollim Apostolorū tempore  
florentibus Ecclesiae simplicis, sanctae et inte-  
grae immaculatum, incorruptum et purum  
statum licebit deprehendere: ubi nihil si-  
mulatū, nihil fucatum, sed omnia vera, om-  
nia sincera conspicias. [...]

Fonte: Hannardus de Gamerē Mosaeus, Louanij, Jan. 1569 (ffnc. 2-13).

Segue a tradução:

Aqui é possível encontrar aquele estado puro, não corrompido, e imaculado de outrora: daqueles primeiros tempos apostólicos da florescente Igreja simples, íntegra e santa. Nada verás de fingimento ou falsidade, mas somente coisas verdadeiras e sinceras.

## Considerações finais

Este artigo apresentou uma pesquisa em andamento, em que, até o momento, foram transcritos e traduzidos os prefácios das *Cartas japonesas*, selecionadas de acordo com os objetivos da pesquisa. Foram também transcritos e traduzidos trechos das missivas, previamente mapeados nos prefácios, que correspondem a questões referentes à religião, educação, língua, sistemas filosóficos dos nipônicos e observações dos jesuítas ou dos próprios japoneses sobre sua língua. Está em curso a tradução completa dos trechos das cartas selecionadas.

Como público-alvo desta tradução, tem-se em vista: professores de latim, docentes e discentes de Língua Japonesa, estudantes de história, literatura e cultura nipônicas, interessados pelo séc. XVI europeu, pesquisadores da História da Igreja e das Ciências da religião, aqueles que se debruçam sobre os primeiros contatos entre o Oriente e o Ocidente, no período das grandes navegações, entre outros. As cartas, em sua maioria, são traduções latinas de textos originalmente escritos em português quinhentista ou castelhano; portanto, a utilização de missivas escritas em suas línguas originais, que tenham chegado até nós, é imprescindível. Nesse sentido, é possível, por exemplo, o cotejo com as cartas em português quinhentista publicadas por Cardoso (1996).

Em pesquisas futuras, quer-se fazer uma comparação entre reflexões linguísticas encontradas nas *Epistolae iapanicae* com o tratamento dado a esses assuntos em outros materiais produzidos pelos jesuítas, o que pode resultar em novos conhecimentos a respeito da gramatização da língua japonesa e impactos na ortografia, léxico, ensino de línguas e teorias linguísticas no Japão.

## REFERÊNCIAS

BERNABÉ, R. C. *A construção da missão japonesa no século XVI*. 2012. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAMBRAIA, C. N. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARDOSO, A. *Cartas e Escritos de São Francisco Xavier*. São Paulo: Edição Loyola, 1996.

FEVBRE, L.; MARTIN, H.-J. *O aparecimento do livro*. São Paulo: Hucitec, 1992.

KOERNER, K. *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

MILTON, J. *Tradução: teoria e prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MOURA, A. R. *Os trabalhos e os dias/Hesíodo*. Curitiba: Segesta, 2012.

PIERRARD, P. *História da Igreja*. 2. ed. Tradução Álvaro Cunha. São Paulo: Paulinas, 1982.

PIMENTA, P. A. *Jesuítas no Japão: o discurso sobre os percalços da cristianização*. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

SWIGGERS, P. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la lingüística. Nuevas aportaciones a la historiografía lingüística. *Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2005, ed. por C. Corrales Zumbado, J. Dorta Luis et al., v. I, p. 113-145. Madrid: Arco Libros, 2004.

VELPIUS, R. *Epistolae iapanicae*, de multorum gentilium in variis insulis ad Christi fidem per Societatis nominis Iesu theologos conversione. In quibus etiam mores, leges, locorumque situs, luculenter describuntur. Lovanii, sub Castro Angelico. Cum privilegio régio ad 4. Annos. 1569. Disponível em: <http://twixar.me/NJRK>. Acesso em: 15 ago. 2018.

# Segmentação de palavras e convenções ortográficas: um olhar para a aquisição da escrita ao longo dos séculos

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2354>

**Adelaide Maria Nunes Camilo<sup>1</sup>**

## Resumo

O presente trabalho tem como objetivo central a comparação entre as segmentações não-convencionais feitas por crianças em período de aquisição de escrita no século XX e segmentações não-convencionais encontradas em textos produzidos em português entre os séculos XIV e XVIII. Sendo assim, buscamos discutir a relação que o sujeito escrevente estabelece com a linguagem no momento da construção de seu texto, observando como sua inserção em práticas sociais letradas pode influenciar a sua produção escrita. Os dados de segmentação não-convencional encontrados serão analisados qualitativamente de acordo com os pressupostos do *paradigma indiciário*, proposto por Ginzburg (1987).

**Palavras-chave:** segmentação de palavras; aquisição de linguagem; oralidade; letramento.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [adelaidecamilo@gmail.com](mailto:adelaidecamilo@gmail.com); <http://orcid.org/0000-0003-1158-0883>



## **Word segmentation and spelling conventions: a look at the writing acquisition over the centuries**

### **Abstract**

The purpose of this paper is to observe and compare the process of word segmentation in texts produced by Brazilian students which are acquiring the writing language and texts written in Portuguese between the sixteenth and eighteenth centuries. In this sense, our aim is to discuss the relationship that the author establishes with language at the time of the construction of his text, observing how his or her insertion in literate social practices can influence his or her written production. The unconventional segmentation data will be qualitatively analysed according to the assumptions of the evidential paradigm, proposed by Ginzburg (1987).

**Keywords:** word segmentation; language acquisition; orality; literacy.

### **Introdução<sup>2</sup>**

Sabemos que muitos são os trabalhos que notam as semelhanças existentes entre a segmentação de palavras em textos de crianças em fase de alfabetização e nos primeiros textos produzidos em Língua Portuguesa; todos eles passam tangencialmente pela questão, mas sem tomá-la como foco principal de seu estudo.

Em busca de compreender e justificar tais semelhanças, a partir da concepção de que a segmentação de palavras é marcada por fatores próprios da língua e que se torna explícita no processo de aquisição de escrita, buscaremos, aqui, discutir as semelhanças e eventuais diferenças existentes nas segmentações de palavras presentes nos dois tipos de textos, investigando como a organização da língua, em termos de estrutura prosódica e morfológica, pode se refletir nas tentativas de segmentação daqueles que ainda não dominam as convenções ortográficas.

Comparando sistematicamente as produções infantis e de adultos de períodos anteriores da língua, apontando suas similaridades e divergências, buscamos comprovar que a imagem que o escrevente faz da escrita é parte de um imaginário socialmente constituído e partilhado. Dessa maneira, acreditamos que, na escrita, materializam-se as práticas sociais das quais ele, direta ou indiretamente, faz parte, assim como proposto por Corrêa (2004) ao tratar de redações de vestibulandos.

---

<sup>2</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Assim, pretendemos discutir quais características da segmentação da escrita podem ser tidas como herança do processo de padronização ortográfica da Língua Portuguesa e quais características são próprias do processo de aquisição da língua escrita. Além disso, pretendemos averiguar quais características estão mais presentes na escrita de crianças e quais aparecem mais frequentemente na escrita de adultos, refletindo ainda sobre se há alguma diferença marcante na escrita dessas duas categorias de sujeitos.

## Revisão bibliográfica

Uma vez que a questão da segmentação de palavras se vincula às diferentes convenções ortográficas definidas ao longo do tempo para a escrita de uma língua, investigamos, na história do português, os acordos e as normas que buscavam estabelecer e fixar uma ortografia para nossa língua.

Segundo Sousa (2004, p. 316, grifos da autora), as primeiras tentativas de padronização do português datam do século XVI, com as publicações das gramáticas de Fernão de Oliveira e João de Barros.

É fato consensual que o estabelecimento de uma norma sistematizada por força institucional se dá tardiamente na história da língua portuguesa. Ou seja, apesar da publicação de compêndios que propõem sistematizações para a grafia – Barros (1532), Gandavo (1572), Lião (1576), Alvaro Ferreiro Véra (1631) – não se pode falar em uma norma ortográfica para o português antes das reformas de fins do século 18.

Em função do tardio estabelecimento de normas ortográficas, atestava-se um sentimento de liberdade entre os escritores, já que cada um organizava seus textos de acordo com as normas que acreditava serem as mais adequadas, ou, muitas vezes, as que deixavam o texto mais próximo aos padrões adotados para o latim, abrindo espaço para uma variação individual que, como afirma Cagliari (1994, p. 108), trouxe o “caos para a escrita”.

Naqueles casos, porém, em que havia incerteza ou esquecimento da escrita usual de outrora e, por míngua de conhecimentos etimológicos, ou não acudia ao espírito a imagem do respectivo termo latino, ou não se percebia a relação fonética entre os vocábulos de uma e outra língua, nesses casos vacilava-se na grafia, escrevendo vocábulo ora de um, ora de outro modo, ou então firmava-se a maneira de escrever muitas vezes em pura contradição com a prática do passado. (SAID ALLI, 1921 apud SOUSA, 2004, p. 315).

A respeito desse “caos” instalado na escrita da época, em 1878, Barbosa Leão, célebre escritor de gramáticas e compêndios de regras ortográficas, destaca as consequências para o ensino da língua nas escolas: “A orthografia portugueza é pois um cahos, um verdadeiro Protheu de mil fórmas caprichosas, que se transforma, na escola primária, em cabeça de Medusa para tormento dos alumnos e desespero dos professores.” (LEÃO, 1878, p. 102).

É exatamente diante desse cenário de variação individual que centramos nossa comparação entre os textos de crianças e os textos de períodos anteriores de nossa língua, uma vez que, como já apresentado por Cagliari (1994, p. 107),

É curioso e interessante notar que as crianças em fase de alfabetização costumam cometer erros de grafia de palavras produzindo formas de escrita semelhantes às desses primeiros escreventes do Português. Na verdade, quer os antigos, quer as crianças, ao escrever, encontram-se diante do desconhecido, não sabendo qual seria a forma ortográfica das palavras.

Assim, acreditamos que, ao se deparar com o desconhecido, o escrevente se coloca frente à língua à procura, nesse mesmo sistema, de algo em que possa fundamentar suas indagações, de forma que as âncoras mais utilizadas nos momentos de dúvidas gráficas tendem a ser tanto a fonética, ora ligando cada letra a um som específico ou segmentando a cadeia escrita de modo semelhante à segmentação da cadeia fônica, quanto os conhecimentos prévios que o escrevente traz do que é a escrita e a imagem que faz dela.

Para além das variações individuais no que diz respeito à grafia das palavras, à medida que a língua portuguesa assumiu a função de língua de cultura, houve a necessidade de escrevê-la e, com isso, uma das principais dificuldades enfrentadas foi a segmentação da fala em palavras, como apontam Ilari e Basso (2006, p. 25),

Ainda hoje, a segmentação é, às vezes, motivo para hesitações, e até pessoas familiarizadas com a escrita ‘erram’, escrevendo <derepente> em vez de <de repente>, <porisso> em vez de < por isso>, ou mesmo < esta-mos> em vez de <estamos>. A separação de palavras foi uma das grandes aquisições do período medieval, mas os autores medievais e clássicos utilizaram, às vezes, em seus textos, segmentações diferentes das que são consideradas corretas hoje.

É interessante notar que essa variação na segmentação de palavras pode ser encontrada até mesmo dentro de textos de um único autor, ou mesmo dentro de uma mesma obra, como constatado por Cortesão (1967, p. 90) ao fazer sua transcrição da Carta de Caminha:

Assim em *obatel*, *aboca*, formações mais simples, *o* e *a* “são elementos átonos desprovidos de sentido lexical, que formam corpo com o elemento seguinte, de cujo acento participam e cujo gênero e número têm por função sinalar”. E o autor acrescenta: “No plural, Pêro Vaz de Caminha escrevia: *os batees*, *as bocas*, etc., separando o artigo do substantivo. Tal separação era de prever, porquanto a presença, também no artigo, do sinal do plural, dava àquele um particular relevo, fazendo-o aparecer como elemento gramatical distinto. Assim, a grafia da *Carta*, unindo o artigo ao substantivo, no singular, e separando-o, no plural, traduzia o estado da língua falada com um vivo sentimento de realidade”.

Desse modo, assumimos o já apontado por Kajita (2009, p. 64-65), segundo o qual

[...] a segmentação não-canônica obviamente não é um fenômeno historicamente recente, antes, trata-se de um fenômeno que independe do tempo, e que tem como variáveis o padrão ortográfico vigente na época e o nível de adequação de um determinado sujeito a esse padrão.

No entanto, apesar das inúmeras mudanças ortográficas relativas à grafia dos fonemas sofridas pela língua portuguesa durante todo seu processo de se tornar uma língua autônoma e oficial, não pudemos encontrar, nos documentos das reformas ortográficas, menções ao estabelecimento do critério para a separação dos elementos clíticos. O que nos leva a pensar que, a princípio, as mudanças se deram de forma individual por meio do uso das regras ortográficas utilizadas pelas tipografias nas publicações de textos de autores consagrados e, vagarosamente, alcançaram a língua como um todo, tornando-se o padrão a ser seguido.

Prova dessa tentativa de normatização ortográfica por meio das diferentes regras utilizadas nas casas de publicação é dada pelo seguinte comentário de Barbosa Leão (1878, p. 102) em seus documentos e estudos a favor da reforma ortográfica:

Nas diferentes typographias nacionaes, a primeira cousa que se pergunta a um escriptor, que não queira ser revisor orthographico das suas próprias obras, é, se quer a orthographia da casa. Um dos mais conspícuos membros d’essa real academia, ha pouco fallecido,

dizia: “Que na impossibilidade de saber qual era a orthographia mais auctorizada e preferível dos clássicos portuguezes, aceitava a orthographia variável das typographias onde mandava imprimir os seus trabalhos literários”.

Nesse sentido, a instabilidade da segmentação de palavras até hoje se apresenta nos textos daqueles em fase de aquisição da escrita, ou daqueles que, em algum momento da vida, foram introduzidos no mundo letrado, mas que, por um motivo ou outro, não puderam avançar em seus estudos, mantendo-se estagnados quanto ao domínio das convenções estabelecidas para o código escrito.

Acreditamos, assim como Marquilhas (2003, p. 285), que:

[...] dada uma cultura escrita, as realizações gráficas que contrastem com convenções coesas são uma metalinguagem dos seus autores; no desvio à convenção encontram-se vestígios de uma conceptualização linguística, facto que permite fundamentar hipóteses sobre a natureza de estruturas da língua.

### **1.3 A segmentação na escrita da criança**

No que diz respeito, especialmente, à escrita infantil em período de alfabetização, como já discutido anteriormente, ao tentar lidar com as convenções ortográficas, parece que as crianças buscam se ancorar em padrões já conhecidos por elas e, muitas vezes, tomam como ponto de partida as semelhanças entre o caractere gráfico e o som da língua.

Sendo assim, a percepção fonética seria o primeiro passo para a segmentação. A partir do contato com textos escritos, há uma expansão dos critérios considerados para segmentar a escrita, de maneira que passam também a utilizar os conhecimentos adquiridos de semântica e morfologia, como já defendido por Abaurre e Cagliari (1985), para definir o local dos espaços em branco. Tal procedimento pode acabar gerando dúvidas, de forma que os escreventes tendem a segmentar mais do que a ortografia prevê ao atribuírem, por exemplo, sentidos a subpartes de palavras.

Se é verdade que, em alguns momentos, por trás das hipóteses de escrita está a fala, revelando-se através de características que a criança (ainda não influenciada pela própria escrita!) demonstra perceber muito bem, é também verdade que ela já incorpora em muitos outros momentos as marcas específicas dessa escrita que está sendo chamada a contemplar. (ABAURRE, 1988, p. 137).

Ainda nesse viés, Capristano (2007) e Chacon (2004), ao analisar as fugas às convenções ortográficas na segmentação de palavras, destacaram que esses desvios poderiam ser motivados por um movimento de subjetivação do escrevente, uma vez que este demonstra uma “preocupação” com a colocação dos espaços em branco previstos pelas convenções. Os mesmos autores defendem, ainda, que esses dados forneceriam sinais da organização prosódica da língua,<sup>3</sup> assim como da maneira como os sujeitos lidam com informações letradas.

No que diz respeito ao trabalho do escrevente com as informações letradas, múltiplos aspectos linguístico-discursivos estariam envolvidos no processo de segmentação do enunciado, como aponta Corrêa (2004). De acordo com o autor, tanto o enunciado falado como o enunciado escrito se caracterizam pela convivência, em um mesmo enunciado, de características do oral/falado e do letrado/escrito. Em sua teoria, a heterogeneidade da linguagem se manifestaria em três eixos: (i) o que diz respeito à ideia que o escrevente faz da constituição da escrita; (ii) a representação que o indivíduo faz do código escrito institucionalizado; e (iii) o eixo da dialogia falado/escrito. A partir desses três eixos, é possível considerar as representações da escrita que passam pelo escrevente.

Ao considerar a heterogeneidade constitutiva da linguagem, o enunciado produzido pelas crianças em fase de aquisição de linguagem seria, portanto, uma combinação de

(1) informações lingüísticas que circulam em práticas de letramento, nas quais se dá o confronto da criança com informações [...] difundidas por meio de propriedades gráfico-visuais, e (2) informações lingüísticas que circulam em práticas de oralidade, nas quais se dá o confronto da criança com informações [...] difundidas por meio de propriedades acústico-auditivas (CHACON, 2013, p. 3).

Nesse sentido, as observações de Chacon (2013) se coadunam com as de Corrêa (2004), concluindo que as flutuações ao segmentar as palavras estariam relacionadas aos diferentes modos de planejamento do texto, que também variam conforme as experiências do escrevente no que tange ao modo como se relaciona e convive com práticas orais e práticas escritas:

O conhecimento teórico que permite ao analista reconhecer a flutuação do escrevente está também, em parte, relacionado com os diferentes modos de planejamento do texto oral e do texto escrito, os quais, não explicitamente e apenas em termos práticos,

---

3 Segundo a Teoria dos Constituintes Prosódicos organizada por Nespor e Vogel (1986), conforme apresentada em Bisol (2005), a hierarquia prosódica seria constituída por sete domínios: sílaba, pé, palavra fonológica, grupo clítico, frase fonológica, frase entoacional e enunciado fonológico.

são dominados também por qualquer falante/escrevente. Tal conhecimento, porém, frequentemente deixa de atuar na produção escrita do escrevente, pondo-o em situação de variar o grau de convivência entre o oral/falado e letrado/escrito em função de seu envolvimento com o assunto abordado ou com o destinatário a quem se dirige. (CORRÊA, 2004, p. 19).

Dessa forma, buscamos aproximar os textos de crianças em fase de aquisição de escrita a textos produzidos por adultos entre os séculos XVI e XIX, apontando que, a depender do grau de intimidade que o escrevente apresenta com o código escrito institucionalizado, as dificuldades apresentadas quanto à segmentação das palavras se mantêm, justamente, em função da instabilidade própria da língua, marcada historicamente pelo processo de evolução e de tardia padronização por ela sofrida.

## **Procedimentos metodológicos: material e método de análise**

Para esse estudo, tomamos como *corpus* de análise textos de crianças de diversas escolas públicas e particulares pertencentes ao Banco de Dados de Aquisição de Escrita, organizado no âmbito do Projeto Integrado de Pesquisa intitulado *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*, financiado pelo CNPq e desenvolvido no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP entre 1999 e 2005, sob a coordenação da professora Maria Bernadete Marques Abaurre.

Também compõem o material textos produzidos por adultos e pertencentes a períodos anteriores da língua, englobando um período entre os séculos XVI e XIX. Como fonte de textos provenientes dos séculos XVI e XVII, utilizamos Gramáticas da Língua Portuguesa publicadas em Portugal, como a *Gramática da linguagem portuguesa*, publicada em 1536 por Fernão de Oliveira. No que tange aos registros de português brasileiro nos séculos, foram utilizados textos pertencentes ao Corpus Histórico do Português, constituído no âmbito do Projeto *Para a História do Português Brasileiro* (PHPB), sob coordenação do professor Ataliba de Castilho.

Para a análise dos dados, o material foi dividido em dois grandes grupos: (i) textos atuais produzidos por crianças e (ii) textos produzidos por adultos em períodos anteriores. O segundo grupo teve, ainda, uma segunda divisão: autores consagrados, representados por documentos oficiais, e os textos produzidos por mãos inábeis.<sup>4</sup> Nesse sentido, a

---

4 Termo cunhado por Marquilhas (2003, p. 278) e usado para tratar de escreventes com pouca familiaridade com o código escrito. Em suas palavras, “falantes em fase incipiente de aquisição da escrita”. Em seus trabalhos, Marquilhas discute a escrita em Portugal no século XVII, caracterizando as práticas sociais de leitura e escrita a partir de arquivos da Inquisição Portuguesa. Ao discutir essas produções, a autora observou, dentre outros aspectos, a ausência de uma ortografia

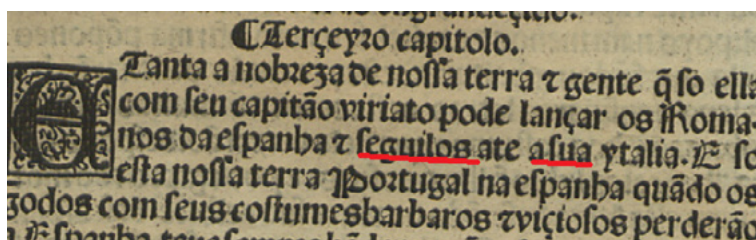
divisão acima proposta para o *corpus* diacrônico se sustenta na hipótese de que, apesar de haver variação em todos eles, as mãos inábeis apresentariam mais semelhanças com as segmentações não-convencionais produzidas por crianças, enquanto as outras se manteriam mais em variações estruturais convencionalizadas, como a colocação ou não do espaço em branco entre elementos clínicos em função da ausência de regras claras.

Cabe ainda ressaltar que os textos foram analisados qualitativamente com base no *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989, p. 149), “método interpretativo centrado sobre resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores”, cuja aplicação aos estudos de aquisição da escrita foi proposta e discutida em Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997). Essa escolha se justifica uma vez que, nesse trabalho, teve-se como intuito demonstrar que os “erros” cometidos pelo aprendiz tratam-se de “indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros de momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria língua” (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 16).

## Discussão e análise

Nesta seção, para melhor apresentação dos dados encontrados, a análise será feita, primeiramente, aproximando os *corpora* e discutindo suas semelhanças para, em um segundo momento, distanciá-los ressaltando as particularidades existentes em cada um deles.

Como representante dos textos de adultos letrados do século XVI, apresentamos trechos da Gramática da linguagem portuguesa, de Fernão de Oliveira (1536):



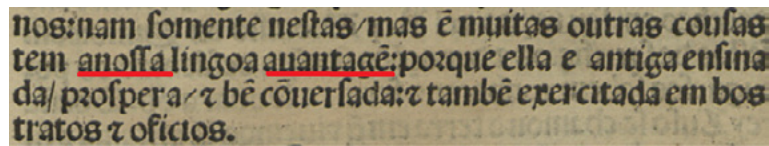
**Imagem 1.** Gramática da linguagem portuguesa – pronome<sup>5</sup>

---

homogênea entre escreventes pouco familiarizados com o código escrito e escreventes de documentos oficiais, tanto no que diz respeito ao uso das letras, quanto à segmentação das palavras.

5 Lê-se: “Tanta a nobreza de nossa terra e gente que só ela com seu capitão Viriato pode lançar os Romanos da Espanha e ‘seguilos’ até ‘asua’ Itália”.

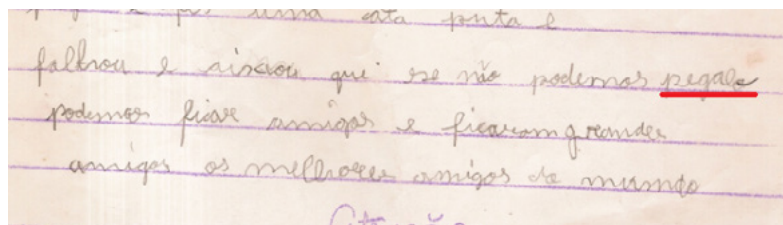




**Imagem 2.** Gramática da linguagem portuguesa – artigo<sup>6</sup>

É interessante notar que, nas duas imagens acima, encontramos elementos clíticos unidos à palavra de conteúdo que os sucede. Tanto na imagem 1, como na 2, observa-se a hipossegmentação do artigo definido “a” à palavra fonológica a seguir, como em “asua”, “anossa” e “avantagem”. Contudo, a hipossegmentação do artigo não parece ser uma regra, visto que, na imagem 1, ele aparece separado do substantivo “nobreza”, em “tanta a nobreza de nossa terra”. Apesar de este tipo de dado ser comumente encontrado em textos de iniciantes na escrita, é importante lembrarmos que, neste caso, a obra analisada se trata, justamente, de uma gramática prescritiva, que tem como principal intuito apontar a riqueza da língua portuguesa e discorrer sobre como ela deve ser usada. Nesse contexto, não seria esperado haver variações no uso da escrita. Todavia, não podemos afirmar com certeza que essa variação é de responsabilidade do autor ou se o responsável por isso seria o revisor ou editor do texto, dado que se trata de um material impresso, diferentemente do *corpus* infantil e de mãos-inábeis aqui analisados.

Ainda no que diz respeito às imagens anteriores, no início do Capítulo 3, vemos o pronome átono “lo” hipossegmentado com relação ao verbo “seguir”, em “seguilos”, construção também muito comum em textos infantis, como poderemos observar abaixo.



**Imagem 3.** Texto infantil – pronome<sup>7</sup>

Como já apontado por Abaurre (1991) e Tenani (2011), nos textos de crianças em fase de aquisição da escrita, parece haver uma tendência maior para a hipossegmentação,

---

6 Lê-se: “Não somente nestas, mas em muitas outras coisas tem ‘anossa’ língua ‘avantaçã’: porque ella é antiga, ensinada, próspera e bem conservada, e tambẽ exercitada em bons tratos e officios”.

7 Lê-se: “Falhou e avisou que se não podemos ‘pegalo’ podemos ficar amigos e ficaram grandes amigos os melhores amigos do mundo”.

uma vez que, assim como Ferreiro e Pontecorvo (1996, p. 45) afirmam, “há coincidência nos dados no que concerne à maior facilidade para distinguir substantivos, verbos e adjetivos e uma grande dificuldade para aceitar que artigos, conjunções, preposições e outros elementos de ligação sejam palavras”. O mesmo pode ser observado nos textos dos adultos: há uma maior quantidade de casos de hipossegmentações de elementos clíticos do que hipersegmentações desses mesmos elementos quando parte integrante de palavras.

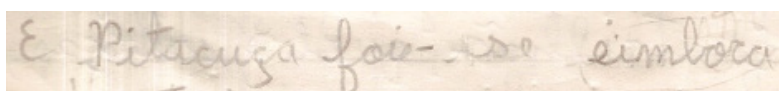
No que concerne ao uso dos pronomes átonos ao longo de toda a gramática de Fernão de Oliveira, assim como nas gramáticas de seus contemporâneos João de Barros (1540) e Pêro de Magalhães de Gândavo (1574), nos parece que tendem a aparecer unidos às formas verbais. Uma exceção a esse comportamento se dá na obra de Duarte Nunes de Leão (1576) que, apesar de não abordar o assunto em sua teorização de normas ortográficas, apresenta uma variação no uso dos pronomes, ora unindo-os ao verbo, como em “dobraremse”, ora separando-os, como ocorre em “tomando os”.

Essa instabilidade na colocação dos espaços em branco entre os pronomes átonos e os verbos nos primeiros estudos de ortografia da língua portuguesa se mantém ao longo dos anos. No Compêndio de Orthografia de Frei Luis de Monte Carmelo (1767), por exemplo, podemos, até mesmo, encontrar variação na colocação do hífen como forma de separação entre o pronome e a palavra de conteúdo, ocorrendo tanto em casos de próclise, como de ênclise: se-escrevem, se-explicam e dividi-se.

O clítico “se” é, também, um grande causador de dúvidas na segmentação infantil, de modo que encontramos dados em ele aparece hipossegmentado à palavra fonológica ou, até mesmo, sendo reconhecido, quando parte de uma palavra, como um elemento átono:



**Imagem 4.** Texto infantil<sup>8</sup>



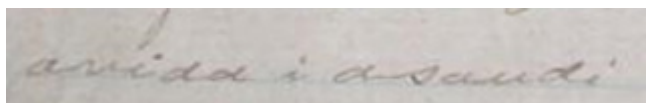
**Imagem 5.** Texto infantil<sup>9</sup>

---

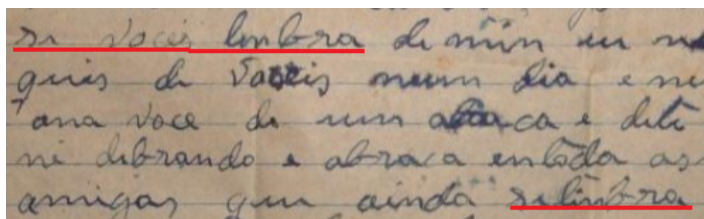
8 Lê-se: “Chegando na praça, Pitacuça ‘sentouse’”.

9 Lê-se: “E Pitacuça foi-se eimbora”.

Não obstante, é importante ressaltar que a variação na escrita dos autores de gramáticas finda, no século XX, com a Reforma Ortográfica de 1911, em razão da definição do uso do hífen para a união de pronomes pessoais enclíticos aos verbos. Entretanto, o mesmo não acontece nos textos de adultos mãos-inábeis, posto que, assim como as crianças, sua fuga à convenção não se dá em função de um padrão atestado pelas gramáticas, mas pela dificuldade em reconhecer e trabalhar com os elementos átonos que mobilizam em sua escrita. São exemplos disso as imagens abaixo, pertencentes ao Banco de Dados do PHPB (1906-2000), a primeira coletada de uma carta escrita em 1908 e a segunda escrita em 1955.

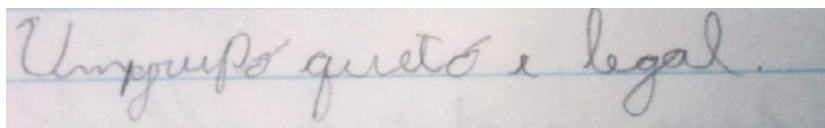


**Imagem 6.** Texto adulto<sup>10</sup>



**Imagem 7.** Texto adulto<sup>11</sup>

As segmentações não-convencionais, porém, vão muito além do trabalho com elementos clíticos. Em alguns dos textos analisados, encontramos hipossegmentações de estruturas que não podem ser consideradas átonas, como em uma das cartas pertencentes ao banco do PHPB, em que aparece a seguinte sentença: "me aceitouhum Cavallo, da/ sua terra e empenhado de seus Parentes". O mesmo tipo de ocorrência pode ser visto no exemplo abaixo:



**Imagem 8.** Texto Infantil

---

10 Lê-se: "avida i asaudi".

11 Transcrição: "se voces lenbra de min eu nuca mis-lquis de voeis num dia e nu| ana voce de um abraço e dete| ni debrando e abraço entoda as | amigas que ainda selinbra".

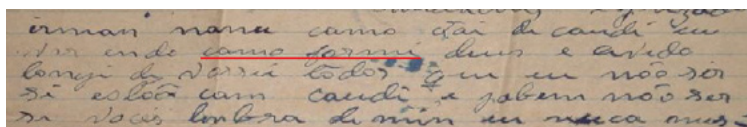
Entretanto, é interessante notar que, no dado produzido por adulto, o pronome oblíquo “me” que antecede a construção não foi hipossegmentado ao verbo, apenas o numeral. Todavia, nesses dados, não nos é possível afirmar que a fuga às convenções ocorreu em função da percepção de um elemento mais fraco e que, por conta de sua atonicidade, não teria sido reconhecido como uma palavra de conteúdo pelo escrevente.

Como já afirmou Abaurre (1991, p. 6), “é impossível, naturalmente, determinar com certeza o critério que está por trás das escolhas de segmentação de cada criança, em cada caso particular”, porém, por meio de uma observação atenta dos textos, podemos levantar hipóteses. Por mais que o numeral e artigo indefinido “um” seja tônico, ele é constituído por apenas duas letras (ou três, no caso da escrita adulta) e, como já comprovado por Ferreiro (2013), o escrevente em fase de aquisição da escrita tem dificuldades em reconhecer monossílabos como palavras. Uma das possíveis causas dessa hipossegmentação, portanto, poderia ser o reduzido tamanho da palavra.

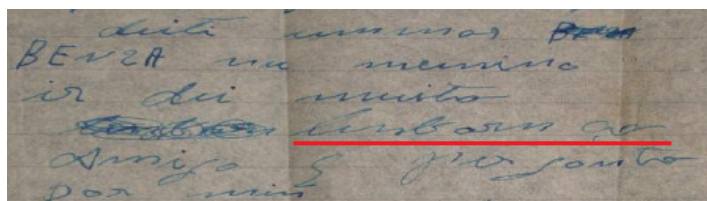
No tocante à imagem 8, especialmente, vale notar que a criança retornou à sua escrita e inseriu uma barra separando o artigo indefinido “um” e o substantivo “grupo”. Como já dito anteriormente, não nos é possível identificar o que levou a criança a retornar ao seu texto e reescrevê-lo. Podemos declarar, no entanto, que esse retorno foi espontâneo, uma vez que não há marcas de correção externa. Também podemos notar que esse retorno ocorreu após o término da escritura do texto, já que pelo espaçamento do texto e pelo traçado do lápis, a barra foi inserida após a escritura da palavra “legal”.

Acreditamos assim que, ao reelaborar sua escrita nas imagens 4, 5 e 8, o escrevente deixa transparecer indícios de seu trânsito do escrevente por práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas. Nas imagens 4 e 5, respectivamente, a criança hipossegmenta o clítico “se” em “sentouse” e, na imagem seguinte, separa-o por meio do hífen. Em todos os casos mencionados, é possível notar o trabalho do escrevente com marcas específicas da escrita, nomeadamente, o hífen e a barra. Nesse âmbito, as explicações para as segmentações não-convencionais vão mais além da percepção do ritmo da língua e envolvem seu trânsito por práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas, assim como o imaginário que faz da escrita, uma vez que, no português brasileiro, a próclise é mais produtiva do que a ênclise; apesar disso, o escrevente opta por utilizar o pronome enclítico, com o intuito de alçar sua escrita ao ideal do código escrito institucionalizado.

Há ainda, no Banco de Dados do PHPB, ocorrências um pouco idiossincráticas, que diferem do que foi encontrado nos demais materiais de textos de adultos e nos textos produzidos por crianças em fase de aquisição de escrita, são elas:



**Imagem 9.** Carta 50 – como formi<sup>12</sup>



**Imagem 10.** Carta 21 – lenbarn ça<sup>13</sup>

No dado apresentado em 9, acreditamos que a segmentação da palavra “conforme” tenha sido feita como “como formi” por conta de uma hipercorreção e percepção de semelhança prosódica entre as duas formas. Entretanto, o mesmo critério não pode ser usado para explicar a ocorrência de “lenbarn ça” para “lembrança”, como vemos na imagem 10.

Em nosso trabalho de levantamento de dados, não encontramos ocorrências semelhantes a essa em textos de crianças, o que nos leva a indagar quais os motivos que fazem com que haja diferenças entre as segmentações de crianças em fase de aquisição de escrita e de adultos que não concluíram devidamente o processo de alfabetização.

Um primeiro argumento a respeito das diferenças entre os dados de mãos-inábeis e os dados infantis poderia ser o fato de que, enquanto as crianças ainda estão sistematizando o aprendizado da segmentação e utilizam sua escrita como momento de teste de possibilidades, os adultos estão estagnados nessa fase e, ao invés de testarem hipóteses, tendem a se arriscar menos, acabando, muitas vezes, por hipercorrigir suas segmentações e optar por segmentações que, aos seus olhos, fiquem mais próximas do padrão do português, como alteração da estrutura silábica complexa CCV para CVC, mais produtiva no português brasileiro. Apesar de ser comum observar essa alteração da estrutura silábica em crianças aprendendo a falar, em nossos dados de escrita, ela não foi observada.

---

12 Transcrição: “Irman nanu como vai de caudi eu| vor indo como formi deus e civido| longi di vosses todos que eu não sir| si estão com caudi e pabem não ser| se voces lenbra de min eu nuca mis-|quis de voceis num dia e nunhoro| ana voce de um abraço”.

13 Transcrição: “Conpadi eu estoul| com muita saudadi| du senhor du menino| da mia con madi| Almerinda conpadi| deiti ummas BESA | BENSU nu menino| ir dei muita| lenbarn lenbarn ça| Amigo que pergontal| por min”.

Outra possibilidade seria o tipo de material analisado; enquanto os textos infantis são produções escolares, passíveis de leitura e correção dos professores ou colegas, os textos dos adultos mãos-inábeis são cartas para familiares ou profissionais em cargos superiores aos deles. Para esses adultos, o código escrito não é visto como lugar para hipóteses ou brincadeiras, pelo contrário, a mensagem deve ser emitida e compreendida pelo leitor, sem espaço para dúvidas e verificações de conteúdo. Além disso, provavelmente, seu período de alfabetização (muitas vezes, não escolar), foi interrompido, de maneira que não houve momento para alçar sua escrita à convenção, ou para discussões a respeito dos critérios utilizados para separação das palavras.

### **3. Considerações finais**

Ao comparar os textos de crianças em fase de aquisição de linguagem com os textos produzidos por adultos em séculos anteriores, saltam-nos aos olhos a importância das relações que o sujeito estabelece entre si e seu texto, o que faz com que deixe marcas de trânsito por práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas, assim como pistas do processo de formação de seu enunciado e da língua.

No que tange aos textos de adultos letrados, foi possível identificar que a variação em sua segmentação se deve, basicamente, à ausência de critérios estabelecidos para a segmentação dos elementos clíticos. Desse modo, a partir da aprovação de uma reforma ortográfica e definição de critérios morfológicos de separação entre palavras, a instabilidade na escrita dos clíticos diminui, dando espaço para uma segmentação estável.

Os textos de adultos mãos-inábeis, por sua vez, apresentam uma segmentação mais semelhante aos textos de infantis, mantendo uma tendência para a hipossegmentação de elementos clíticos a palavras fonológicas. Porém, uma vez que o trânsito por práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas parece ser diferente entre os dois sujeitos, há discrepâncias nos tipos de segmentações não-convencionais apresentadas: enquanto as crianças demonstram mais liberdade para testar hipóteses e tentar alçar sua escrita ao imaginário que fazem do código escrito, os adultos parecem estar estabilizados em uma fase anterior de alfabetização, refletindo em sua escrita tendências de hipercorreção e manutenção de padrões silábicos mais produtivos no português.

Sendo assim, se torna possível afirmar que, por mais que uma língua evolua e se distancie de sua forma primeira, sua instabilidade continuará sendo representada por aqueles que se mostram mais sensíveis às estruturas e ainda pouco capturados pelas normas rígidas definidas por tratados gramaticais: os aprendizes em alfabetização e aqueles com menor domínio do código escrito.

## REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *In*: KATO, M. A. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. v. 1. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1988. p. 135-142.

ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na primeira série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. *Cadernos CEDES – Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa*, São Paulo, v. 14, p. 25-29, 1985.

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

BARROS, J. de. *Grammatica da língua portuguesa*. Olyssipone apud Ludouicum Rotorigium Typographum, 1540.

BISOL, L. Constituintes prosódicos. *In*: BISOL, L. *Introdução a estudos de Fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. p. 247-261.

BISOL, L. Mattoso Câmara Jr. e a Palavra Prosódica. *DELTA*, São Paulo, v. 20, n. especial, p. 59-70, 2005.

CAGLIARI, L. C. Algumas reflexões sobre o início da ortografia da língua portuguesa. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 27, p. 103-111, 1994.

CARMELO, F. L. do M. *Compendio de Orthographia, com sufficientes catálogos, e novas regras* [...]. Lisboa: Na officina de António Rodrigues Galhardo, 1767.

CAPRISTANO, C. C. *Aspectos de segmentação na escrita infantil*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CHACON, L. Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 223-232, 2004.

CHACON, L. Flutuação na segmentação de palavras: relações entre constituintes prosódicos e convenções ortográficas na escrita infantil. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 369-383, jan./jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v15i2p369-383>.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORTESÃO, J. *A carta de Pero Vaz de Caminha: com um estudo de Jaime Cortesão*. Rio de Janeiro: Portugália, 1967.

FERREIRO, E. *O ingresso na escola e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; MOREIRA, N.; HIDALGO, I. G. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever*. São Paulo: Ática, 1996. p. 38-66.

GÂNDAVO, P. de M. de. *Regras que ensinam a maneira de escrever e orthographia da língua portuguesa, com hum dialogo que adiante se seggue em defensam da mesma língua*. Lisboa: Na officina de Antonio Gonçalues, 1574.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KAJITA, A. S. *A segmentação inábil: um estudo da segmentação ortográfica não-canônica*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

LEÃO, D. N. de. *Orthographia da Língua Portuguesa*. Lisboa: João de Barreira, 1576.


LEÃO, J. B. *Coleção de estudos e documentos a favor da refórma da ortografia em sentido sónico*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878.

MARQUILHAS, R. *A faculdade das letras: leitura e escrita em Portugal no século XVII*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.

OLIVEIRA, F. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1536.





SOUSA, M. C. P. *Língua Barroca: sintaxe e história do português nos 1600*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

TENANI, L. E. Letramento e segmentações não-convencionais de palavras. *In: TFOUNI, L. Letramento, escrita e leitura: Questões Contemporâneas*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 229-243.

# Debate sobre a noção de planos da linguagem na semiótica discursiva contemporânea

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2190>

**Carolina Mazzaron de Castro<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Neste trabalho, pretendemos propor uma discussão teórica sobre a noção de planos da linguagem na semiótica discursiva contemporânea. Utilizaremos como metodologia de análise aspectos teóricos da Historiografia Linguística, empreendida por pesquisadores como E. F. K. Koerner, P. Swiggers e C. Altman, para que haja um cotejo mais preciso do material que pretendemos apresentar. O cópuz será composto dos estudos de autores que despontaram análises no âmbito da semiótica visual ou plástica, sendo eles: Lindekens, Floch e Thürlemann. Pressupomos que as análises apresentadas na contemporaneidade por Jacques Fontanille, Maria Giulia Dondero e Everardo Reyes-Garcia arrolam os debates empreendidos por Lindekens, Floch e Thürlemann e articulam os conceitos de substâncias e de formas do conteúdo e da expressão nas discussões contemporâneas, motivando o debate sobre a noção de planos da linguagem, principalmente ao desprender o plano da expressão do modelo teórico-metodológico até então consagrado na teoria.

**Palavras-chave:** conteúdo; expressão; Historiografia Semiótica; Semiótica discursiva.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [carollcastro@gmail.com](mailto:carollcastro@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6392-1331>

## Debate about the notion of planes of language in contemporary discursive semiotics

### Abstract

This work intends to propound a theoretical discussion about the notion of planes of language in contemporary discursive semiotics. As the methodology of analysis, we will use theoretical aspects of Linguistic historiography, performed by researchers like E. F. K. Koerner, P. Swiggers and C. Altman, to provide a more precise parallel of the material that we intend to present. The corpus will count on studies by Lindekens, Floch and Thürlemann, who started analysis in the scope of the visual or plastic semiotics. We assume that the analysis presented in contemporaneity by Jacques Fontanille, Maria Giulia Dondero and Everardo Reyes-Garcia connect the debates held by Lindekens, Floch and Thürlemann, and articulates the concepts of substances and forms of content and expression in contemporary discussions, in order to motivate the debate about the notion of planes of language, mainly when unlinking the plane of expression from the theoretical methodological model consecrated in theory until now.

**Keywords:** content; expression; Semiotic Historiography; Discursive Semiotics.

### Introdução<sup>2</sup>

Desde Greimas (1976 [1966], p.14), com o início da disciplina semiótica na década de 60, é sabido que a teoria semiótica busca métodos gerais “compatíveis com qualquer outra pesquisa sobre significação” e, assim, a metodologia da disciplina semiótica vem se construindo com o objetivo de analisar o texto por meio da articulação entre um plano do conteúdo (referente ao discurso) e um plano da expressão (referente ao texto, verbal e/ou não verbal) que manifesta o conteúdo. No entanto, essa busca foi motivada por definições terminológicas que dessem conta de observar qualquer tipo de texto, mesmo que pudesse “parecer igualmente pedante e supérflu[a] ao destinatário cujo sistema de referências culturais é literário ou histórico”, ou “insuficiente e excessivamente ‘qualitativ[a]’ aos lógicos e matemáticos” (GREIMAS, 1976 [1966], p. 14).

Correndo o risco de “descontentar a todos”, como definiu o próprio Greimas (1976[1966], p. 14), a teoria semiótica, ao longo dos anos, foi criando uma metalinguagem precisa com várias definições que dessem conta de analisar qualquer tipo de texto. A discussão teórica empreendida neste trabalho visa justamente arrolar um debate sobre as terminologias empregadas, ora por linguistas, ora por semiotistas, que possibilitam trabalhar com os planos da linguagem (plano do conteúdo e plano da expressão) de forma operatória para os textos que emergem na contemporaneidade. Tendo como base os procedimentos

---

2 O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

da Historiografia Linguística, empreendida por pesquisadores como Koerner (1996), Swiggers (2004, 2009, 2012) e Altman (1998), pretende-se realizar uma reconstrução da noção de planos da linguagem entre a década de 60 até os estudos mais recentes. Partiremos do legado de Saussure (2006 [1913]) e Hjelmslev (2006 [1943]) sobre a noção de signo e de formas e substâncias<sup>3</sup> do conteúdo e da expressão à metodologia proposta por Greimas (1976 [1966], 1975 [1970]) para a estruturação do escopo teórico-metodológico da semiótica discursiva por meio dos planos da linguagem.

O corpus será composto de obras que fundamentam a teoria semiótica na contemporaneidade, em especial, as análises propostas por Jacques Fontanille (2005, 2008), Maria Giulia Dondero e Everardo Reyes-Garcia (2016). Nosso objetivo principal é traçar um construto teórico-metodológico da disciplina, apontando para os novos desdobramentos da teoria que deem conta das especificidades do plano da expressão. Para que haja um cotejo mais preciso do material que pretendemos apresentar, utilizaremos como metodologia principal a noção de *capa técnica* empregada por Swiggers (2004)<sup>4</sup>, portanto, será redobrada a atenção aos estudos de autores que despontaram análises no âmbito da semiótica visual ou plástica, sendo eles: Lindekens (1971 [1968]), Floch (1985, 2014 [1987]) e Thürlemann (1982, 1986).

Os debates apresentados por esses autores nas décadas de 60, 70 e 80 apontam diferenças entre os sistemas significantes descritos no percurso gerativo de sentido, modelo de análise consagrado pela teoria semiótica, além de retomarem conceitos sobre signo, com base nas preocupações que Saussure (2006 [1913]) explicitou na última década do século XIX em seus escritos, e formas e substâncias do conteúdo e da expressão, acepções que marcam o legado de Hjelmslev (2006 [1943]) ainda na década de 40. Pressupomos que as análises apresentadas por Jacques Fontanille (2005, 2008), Maria Giulia Dondero e Everardo Reyes-Garcia (2016) arrolam os debates empreendidos por Lindekens (1971 [1968]), Floch (1985) e Thürlemann (1986) e articulam e empregam terminologicamente os conceitos de substâncias e formas do conteúdo e da expressão nas discussões contemporâneas, motivando o debate sobre a noção dos planos da linguagem, principalmente ao desprender o plano da expressão do modelo teórico-metodológico até então consagrado na teoria.

---

3 Sobre discussões da forma e substância da expressão e forma e substância do conteúdo, conferir *Expressão e Conteúdo* na obra *Prolegômenos*, de Hjelmslev (2006 [1943], p. 53-64).

4 Swiggers (2004, p. 133-134, tradução nossa) propõe como dimensões ou capas para distinguir as diferentes manifestações de conhecimento linguístico, sendo: "A *capa teórica* corresponde à visão global da linguagem, a concepção das tarefas e do estatuto dos estudos linguísticos; a *capa técnica* inclui as técnicas de análises (linguística/gramatical) e os métodos de apresentação dos dados; a *capa documental* corresponde à documentação linguística e filológica (número de línguas, tipos de fontes e de dados) sobre o qual se baseia o estudo, a *capa contextual e institucional* corresponde ao contexto cultural e à contextura institucional (essa última torna-se mais importante à medida que se aproxima dos tempos modernos) da reflexão e das práticas linguísticas".

Seguindo a estrutura teórica de *capa técnica*, empregada por Swiggers (2004), a seleção do corpus proposto permitirá que realizemos uma abordagem (ainda que prévia) da metalinguagem no tratamento do termo “planos da linguagem”, seus hipônimos e análise das técnicas metodológicas nos textos-fonte selecionados. A *capa técnica* permite que observemos cada obra em uma conjuntura de dados e de acepções epistemológicas sobre o termo planos da linguagem, facilitando, assim, a compreensão de continuidades e descontinuidades na acepção do termo.

Lindekens (1968 [1971]), Floch (1985, 2014 [1987]) e Thürlemann (1982, 1986) ao debruçarem sobre a articulação entre os dois planos e trazerem para a discussão as materialidades significantes da expressão (forma e substância) contribuíram nesse sentido, pois reforçaram a ideia de o signo ser caracterizado como unidade indissolúvel, uma associação inseparável de significante e significado, como propôs Saussure (2006 [1913]). Seguindo esse princípio, o plano da expressão aparece nos dias de hoje, assim como o plano do conteúdo, como condição de sentido de toda e qualquer linguagem. Os trabalhos realizados por esses autores podem nos ajudar a responder algumas questões que surgem na contemporaneidade, como: se inicialmente a semiótica discursiva era delineada como uma ciência das formas e não das substâncias, hoje, com o surgimento de textos variados, como os sincréticos, podemos pensar na semiótica como uma ciência capaz de trabalhar também com as substâncias do plano da expressão?

Nos parece que é nesse sentido que a semiótica caminha, pois, ao observar novos textos que emergem na atualidade, foi preciso olhar para as substâncias da manifestação. Os estudos mais recentes de Fontanille (2005, 2008), Dondero e Garcia (2016) nos auxiliam nesse sentido, porque passam a observar e discutir a superposição de conteúdos a partir de um único conteúdo manifestado por diferentes substâncias da expressão. Os debates propostos sobre a concepção epistemológica de planos da linguagem, relação de conteúdo e expressão, bem como a construção metodológica dos planos no decorrer do tempo<sup>5</sup> nos fazem refletir sobre três momentos distintos:

- Como se constitui, no âmbito das semióticas *standard* e visual, a relação conteúdo/expressão;
- De que forma ocorre a articulação entre o plano do conteúdo e o plano da expressão na apreensão do sentido por meio do percurso gerativo de sentido na semiótica visual;
- Como a semiótica contemporânea arrola o debate sobre os planos da linguagem de uma perspectiva teórico-metodológica.

---

<sup>5</sup> Procedimentos definidos de acordo com a metodologia da *capa técnica* definida por Swiggers (2004).

Procuramos nas seções seguintes fazer uma reconstrução prévia que responda algumas questões e nos dê uma perspectiva diacrônica de como os planos da linguagem são trabalhados na contemporaneidade.

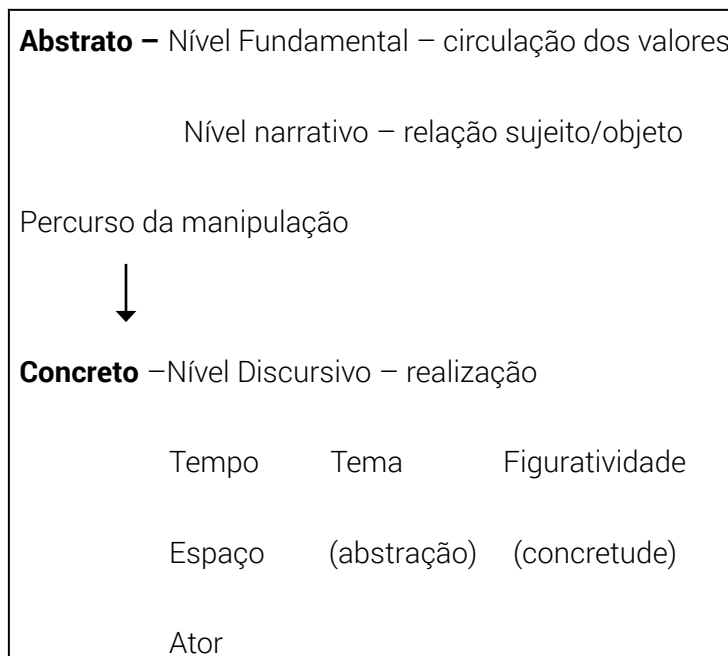
## 1. Estudos dos planos da linguagem

Não se pode tampouco introduzir antecipadamente uma descrição da substância como base da descrição linguística; mas a descrição da substância pressupõe, ao contrário, a descrição da forma linguística. (HJELMSLEV, 2006 [1943], p. 80)

De forma geral, o percurso gerativo de sentido representa no início da disciplina semiótica “a economia geral da teoria” (GREIMAS; COURTÉS, 2012 [1979], p.232), permitindo uma representação sugestiva e heurística (TATIT, 2011) para a construção de sentido. Nessa perspectiva, os planos da linguagem são caracterizados de forma hierárquica. Hierárquica, porque, na semiótica considerada *standard*, o plano do conteúdo dos textos é explorado a partir de níveis e componentes do modelo de geração de sentido proposto para o estudo desse plano. O plano da expressão, nesse primeiro momento, só é analisado para compreensão de suas especificidades (quando não há uma abstração da manifestação) e sua relação com a significação.

Desse modo, por conta da grande proeminência dos estudos narrativos no início dos anos 70, a semiótica *standard*, enquanto teoria de base eminentemente estruturalista, procurou explicitar relações lógicas do discurso por meio do percurso gerativo de sentido que, *grosso modo*, é composto por estruturas e elementos: a) no fundamental, há termos-objetos, formando uma estrutura elementar; b) no narrativo, actantes (destinador-manipulador, sujeito, destinador-julgador, oponente, adjuvante e objeto); c) no discursivo: categorias de pessoa, tempo e espaço que projetam o texto numa situação comunicativa, os temas – ou elementos abstratos, e as figuras – ou elementos concretos que recobrem os temas que lhes são subjacentes. Demonstramos no esquema abaixo um quadro que resume como o plano do conteúdo é trabalhado no percurso gerativo de sentido e nos três níveis que o compõem:

**Quadro 1.** Esquema do percurso gerativo de sentido.



Do abstrato ao concreto, o percurso gerativo de sentido é como “uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido” (FIORIN, 2002, p.17). No entanto, essa sucessão está imbricada na relação entre as formas que o conteúdo pode exercer em cada patamar. Para seguirmos com essa discussão, é importante lembrar que, de acordo com Hjelmslev (2006 [1943]), a forma é o que recorta a substância, ou, em outros termos, a forma (que é semêmica e descontínua) é o que produz o significado, enquanto a substância (que é semântica e contínua) só vai ganhar sentido com a “implementação” da forma. Assim, é compreendido na semiótica *standard* que a semiose depende não das substâncias do conteúdo e da expressão, mas da união das formas desses planos que constituiria o sentido do texto.

Sendo assim, o percurso gerativo de sentido, nos anos 60 e 70, organiza as formas do conteúdo no nível fundamental e no nível narrativo, e no nível discursivo organiza a forma do conteúdo e a forma da expressão. Essa pressuposição nos leva à compreensão do percurso gerativo de sentido, nesse primeiro momento, como uma sucessão de níveis que são compostos da seguinte maneira:

**Nível fundamental:** as oposições de base encontradas nesse nível são compostas por operações de negação e asserção de premissas, como enfatiza Fiorin (2002), e procuram explicitar os níveis mais abstratos para a interpretação do discurso. As categorias que

constroem a base de um texto e são fundamentadas em termos opostos são construídas nesse nível pelas formas do conteúdo distribuídas da seguinte maneira: formação de valores e categorias semânticas, estruturas que irão compor os valores gerados no próximo nível;

**Nível narrativo:** as formas do conteúdo, analisadas pela formação de valores e categorias semânticas, se transformam em valores inscritos nos objetos que irão relacionar-se com os sujeitos, seja por conjunção ou por disjunção, conferindo “A existência semiótica [...] relação biunívoca estabelecida entre sujeito e objeto: o sujeito só existe em relação ao objeto e vice-versa” (MENDES, 2017, p. 36). Essa relação também é pressuposta por desdobramentos das formas do conteúdo que irão somar-se a outras relações: relação entre sujeitos/objeto<sup>6</sup> e a estrutura da sintaxe do texto, simulando assim a ação do homem no mundo;

**Nível discursivo:** nesse nível, as formas do conteúdo se relacionam com as formas da expressão, pois analisam-se as categorias de pessoa, tempo e espaço (formas do conteúdo), os temas (formas do conteúdo) e as figuras (formas da expressão). Assim, *grosso modo*, a coerência semântica do discurso do sujeito da enunciação ocorre por meio de percursos temáticos e figurativos. O percurso de tematização é caracterizado pelo reconhecimento de valores abstratos, passíveis de serem observados pela recorrência de isotopias que, de acordo com Greimas e Courtés (2012 [1979]), é o que torna o discurso uniforme e garante ao discurso-enunciado a homogeneidade. Bertrand (2003, p. 153) também pontua que a isotopia seja “a permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso”. Portanto, os temas são da natureza da forma do conteúdo, pois são conceituais e categorizam os elementos do mundo (FIORIN, 2002). Já os percursos figurativos, que se referem à figurativização, são “trazidos” pelo sujeito da enunciação, “atribuindo-lhes traços de revestimento sensorial” (BARROS, 2001, p. 72) e reconhecidos pela forma da expressão por meio das figuras. Assim, a figura é, portanto, algum elemento “perceptível no mundo natural” (FIORIN, 2002, p. 91).

Importante ressaltar que a busca pela significação por meio da forma do conteúdo, nos anos 70 e 60, tem sua atenção voltada para o plano do conteúdo justamente porque os textos que emergiam nessa época eram, em sua maioria, etnoliterários, o que significa observar as unidades mínimas do discurso por meio dos fonemas e lexemas em que as análises se referiam ao estatuto semântico, sintático e funcional do conjunto de unidades lexicais que caracterizam esses discursos. No entanto, a preocupação de criar bases sólidas para uma análise concisa faz com que a semiótica exclua, por um tempo, o seu campo de interesse no plano da expressão, deixando de lado o “sentido da expressão”, como problematizou Hjelmslev (2006 [1943]).

---

6 Para Fiorin (2002), os textos nesse nível são estruturados por uma “sequência canônica”, que compreende as fases de manipulação, competência, performance e sanção.



A discussão sobre o sentido da expressão desapontou na teoria com as semióticas poética e visual, ainda que mais profundamente na década de 80, e o texto passa a ser tratado em relação à manifestação, o que reforça a ideia de que o texto pode, e deve, ser definido pela homologação do plano do conteúdo e do plano da expressão. No entanto, na década de 70 há ensejos do próprio Greimas (1975b [1972]) em explorar o plano da expressão, quando o autor buscou a compreensão dos movimentos de aliteração e assonância na poesia que articulam, simultaneamente, os dois planos da linguagem, já que era preciso observar certos efeitos de estilo causados pela repetição de consoantes ou de sílabas ou a repetição de sons vocálicos, por exemplo.

Por outro lado, o trabalho com a expressão é apresentado por Lindekens (1971 [1968]) no final da década de 60, quando o autor passou a discutir o problema da substância da expressão, principalmente em textos como a fotografia. As problematizações empreendidas por Lindekens (1971 [1968]), em nossa hipótese, são retomadas na contemporaneidade por Fontanille (2005, 2008), Dondero e Garcia (2016) quando passam a discutir sobre o suporte formal e o suporte material e a noção de prática em semiótica. Nessa mesma hipótese, Fontanille (2005, 2008), Dondero e Garcia (2016) arrolam os debates propostos na década de 80, por Floch (1985, 2014 [1987]) e Thürlemann (1982, 1986), sobre a forma da expressão e a questão sobre a materialidade significativa nos textos resulta na discussão sobre o papel que os mecanismos sensoriais de percepção exercem na produção de sentido, principalmente pela análise das formas e substâncias no plano da expressão.

## **2. Estudos do plano da expressão**

Elaborado a partir da ideia de significante (SAUSSURE, 2006 [1913]) e de expressão (HJELMSLEV, 2006 [1943]), o termo “plano da expressão” é conceituado em todo o percurso da semiótica discursiva. A princípio definido como a representação de uma ideia (SAUSSURE, 2002 [1913]) ou como a manifestação de um conteúdo manifestado (HJELMSLEV, 2006 [1943]), o plano da expressão, por muito tempo, foi caracterizado como um complemento às análises do plano do conteúdo. Assim, embora no início de seu percurso epistemológico Greimas (1976 [1966], 1975a [1970]) tenha deixado de lado o plano da expressão para se dedicar apenas ao plano do conteúdo, hoje, com base nos avanços da teoria ao longo dos anos, a semiótica pode avançar e observar o plano da expressão como parte de sentido do texto.

Lindekens (1971 [1968], 1975), no final da década de 60 e início da década de 70, foi um dos precursores do trabalho sobre o plano da expressão, principalmente ao tentar problematizar questões que envolvem a substância da expressão nos textos. No artigo intitulado “Approche d’une théorie de la substance sémiotique de l’image”, o autor iniciou

com uma retórica “A semiótica da imagem existe? Eu não diria isso”<sup>7</sup> (LINDEKENS, 1975, p.5, tradução nossa). O autor considerava que a leitura e interpretação de uma imagem segue o padrão da leitura e interpretação de um texto escrito. No entanto, para Lindekens (1971 [1968]), a imagem engana quanto a sua “suposta” objetividade. O autor também enfatizou que o aspecto analógico pode sugerir que a imagem fotográfica, por exemplo, é espelho da realidade, quando, na verdade, é sempre uma reconstrução dessa realidade. Para ler uma imagem corretamente, como a fotográfica, é preciso observar as substâncias da expressão desta reconstrução. Desse modo, a semiótica da imagem, para Lindekens (1971 [1968]), devia focar o processo de iconização da realidade composta pela matéria da expressão.

Assim, como nos problematiza o autor, fotografar uma dada realidade, portanto, consiste sempre em conceituá-la semioticamente em duas linhas diferentes: por um lado, o que o fotógrafo tira da realidade (a afirmação objetiva, o enunciado); por outro lado, o que ele acrescenta a essa realidade através de sua própria atitude em relação a ela (a entrega subjetiva, a enunciação). De acordo com Lindekens (1971 [1968], 1975), de fato, a intervenção do sujeito humano na imagem, a experiência de vida desse sujeito e os componentes utilizados para registrar uma foto acrescentam uma dimensão puramente estética a todas as imagens. Essa proposta nos permite refletir sobre a materialidade significativa e seus possíveis desdobramentos por meio da substância da expressão. Lindekens (1971 [1968]) se torna essencial nessa perspectiva, pois traceja algumas contribuições sobre a substância da imagem ser variável, já que ela pode ser presentificada, representada ou re-representada.

No que diz respeito à análise de textos visuais, como a fotografia, constatamos que Greimas e Courtés (2012 [1979]), no verbete sobre semiótica planar, incorporaram a proposta de estudos voltados para o visual. Os autores caracterizavam a semiótica planar pelo emprego de um significante bidimensional (por exemplo, a fotografia, o cartaz, o desenho, entre outros). A semiótica planar seria direcionada, portanto, para estabelecer categorias visuais relativas a uma expressão, categorias essas que remeteriam ao conteúdo do texto.

Como nos mostra Fiorin (1999, p. 3), “a Semiótica não visa propriamente ao sentido, mas à sua arquitetura [...] deseja menos estudar o que o texto diz ou por que diz o que diz e mais como o texto diz o que diz”. Na concepção de Floch (1985), por exemplo, a semiótica visual ou plástica é relacionada aos estudos da significação de exemplares estéticos e, por consequência, constituída em certos tipos de substância. Trata-se, portanto, como nos direciona o autor, de analisar o substrato visual dos textos, para o qual “os dois termos de uma categoria do significante podem ser homologados àqueles de uma categoria do

---

7 No original: “La sémiotique de l’image existe-t-elle? Je ne l’affirmerais pas”.

significado" (FLOCH, 1985, p. 14-15, tradução nossa<sup>8</sup>). Essa afirmação proposta pelo autor nos remete aos conceitos de Saussure (2006 [1913]), sobre significado e significante, e enfatiza o caráter arbitrário que ocorre no semissymbolismo. O que distingue, no entanto, é que para Floch (1985) a semiótica visual ou plástica pode ser vista como um caso "particular" da semiótica semissimbólica, pois é estabelecida a partir da relação entre o visível e o inteligível. Para tanto, o autor voltou sua atenção aos detalhes dos elementos verbais e não verbais do texto por meio de suas características físicas (textura e saturação das cores) e espaciais através da materialidade textual (posição das imagens e dos enunciados, por exemplo), entre outros.

Em outros termos, Floch (1985) dedicou sua atenção às análises das formas da expressão e as substâncias dos elementos visuais (como cores, texturas, entre outros) no plano da expressão. De acordo com o autor, toda linguagem é um sistema de significação composto por signos verbais e não verbais que criam efeitos de sentidos dentro do próprio discurso (ou plano do conteúdo), assim:

Essa preocupação com a pertinência é essencial e particularmente eficaz em publicidade, pois ela permite controlar quais são as variações, as transformações de cores, a colocação na página ou do desenho que provocam a mudança de sentido, ou o inverso, quais são aquelas que não provocam essa transformação. (FLOCH, 1985, p. 153, tradução nossa<sup>9</sup>).

Vale dizer, então, que Floch (1985), embora compreendesse que a substância da expressão faça parte do todo sentido do texto, acreditava que as qualidades "físicas" dos signos verbais e não verbais são perceptíveis de serem analisadas pelas formas da expressão e do conteúdo referenciado pela percepção das qualidades visuais dos elementos linguísticos e não linguísticos. Segundo a perspectiva de Floch (1985), os textos são a expressão material de elementos sensoriais e de categorias plásticas, figurativas e semânticas geradas discursivamente. O que equivale a dizer que a relação entre o plano do conteúdo (conceitos, temas e abstrações) e o plano da expressão (substância, forma textual e figuras) regula o estabelecimento da semiótica plástica.

Greimas (2004 [1984]), em problematizações anteriores, já havia renunciado o papel dos objetos plásticos como objetos significantes na semiótica visual ou plástica. Para o autor,

---

8 No original: "les deux termes d'une catégorie du signifiant peuvent être homologues à ceux d'une catégorie du signifié".

9 No original: "Ces ouci de la pertinence est essentiel et particulièrement rentable en publicité, car il permettra de contrôler quelles sont les variations, les transformations de couleurs, de mise en page ou de dessin que provoquent un changement de sens ou, à l'inverse, quelles sont celles que n'en provoquent pas".

tratava de estudar exemplares reelaborados a partir das línguas naturais “na elaboração secundária desta que é a linguagem poética”, pois seria possível comparar as categorias presentes em um texto plástico àquelas advindas da reelaboração estética das línguas naturais. Como explicou Greimas (2004 [1984], p. 92-93), não se trata apenas de tomar os objetos plásticos como portadores de significação: “o problema não é, portanto, o de proclamar que o significante plástico ‘significa’, mas é procurar compreender como ele significa o que significa”.

Assim, o estudo sobre o plano da expressão encontrado nos trabalhos de Floch (1985) e Greimas (2004 [1984]) opera metodologicamente por meio da identificação dos formantes, dos contrastes plásticos e da montagem de níveis constituintes como termos de uma mesma categoria plástica que se relacionam em “co-presença” em qualquer um dos níveis do plano da expressão. Para Floch (1985, p.46, tradução nossa), “uma parte da cadeia da expressão corresponde a uma unidade do plano de conteúdo<sup>10</sup>”. Desse modo, os contrastes plásticos, colocados como elementos em um sintagma, configuram as oposições que inferem no processo de significação desde o nível fundamental e as oposições de base, como: claro vs. escuro, cor quente vs. cor fria, horizontal vs. vertical, entre outras, como reconstruímos no quadro abaixo:

**Quadro 2.** Reconstrução do quadro de Lopes (2003)

<b>Formantes plásticos</b>	<b>Exemplos</b>
Formantes cromáticos	Cores – Branco vs. Preto; Verde vs. Vermelho.
Formantes eidéticos	Traços – Reto vs. Curvo; Redondo vs. Quadrado.
Formantes topológicos	Categorias espaciais – Alto vs. Baixo; Central vs. Marginal


<b>Nível superficial</b>	<b>Forma (dimensão eidética)</b>
<b>Nível intermediário</b>	Cor (dimensão cromática)
<b>Nível profundo</b>	Luz

10 No original: “une partie de la chaîne de l’expression correspondant à une unité du plan du contenu”.

Felix Thürlemann (1982), semioticista que também enfatizou esse tipo de abordagem, apresentou um interesse particular pela semiótica visual ou plástica, no entanto, propondo que os textos estéticos presidem, simultaneamente, a produção e a recepção das obras de arte nos limites de um espaço e tempo determinados. Na análise *Blumen-Mythos (Flowermyth)*, de Paul Klee, Felix Thürlemann (1982), por exemplo, relacionou a repetição interna que encontra na obra de Klee (em particular, os formantes eidéticos, curso vs. reto) por meio das oposições entre natureza e cultura, propondo uma análise figurativa da pintura. Thürlemann (1982), assim como Floch (1985), não desprezou a importância da substância da expressão, mas acreditava que é a forma da expressão que caracteriza as distinções de cor, de forma e de localização no espaço para a compreensão de um texto. É nesse sentido que Thürlemann (1991 [1989]) esclareceu que a noção do termo eidético foi adotada pela semiótica visual ou plástica para evitar a utilização do termo forma, da proposta de Hjelmslev (2006 [1943]), assim os formantes eidéticos seriam as organizações das formas da expressão e as relações entre os planos do conteúdo e da expressão. O autor também representou um avanço sobre a questão da figuratividade no interior do discurso pictural ao relacionar a figuratividade com as unidades de um plano de articulação de elementos entre os contrastes da expressão caracterizados pelos formantes plásticos (cromáticos, eidéticos, topológicos).

Percebe-se que, nesse intervalo de tempo que compreende desde a semiótica considerada *standard* até a semiótica voltada para o visual, “[...] a disciplina ‘pura e dura’ que muitos quiseram ver na semiótica se transformava em um espaço plural habitado por diversas iniciativas e desenvolvimentos variados.” (DORRA, 2002, p. 118). Assim, todas essas reorganizações “[...] devem ser consideradas um sinal de saúde e de vitalidade de uma semiótica que pretende ser um projeto de pesquisa e uma pesquisa que se está fazendo.” (GREIMAS; COURTÉS, 2012 [1979], p. 454).

Na contemporaneidade, o semioticista Jacques Fontanille (2005) passa a observar o delicado problema da substância da expressão a partir da hierarquia dos níveis de pertinência e introduz os conceitos de suporte formal e suporte material, que permitem pensar a relação entre a imagem como texto e a imagem como objeto. Como nos orienta o autor, as noções de formas e substâncias do conteúdo e da expressão compõem as instâncias formais (forma) e materiais (substância) dos níveis de pertinência de análise semiótica (FONTANILLE, 2008). A relação entre essas instâncias permite que cada nível seja entremeado um ao outro “obedecendo a um princípio constante: a esquematização, em um nível dado, das propriedades materiais e sensíveis que estavam associadas às semióticas-objeto dos níveis precedentes” (FONTANILLE, 2008, p. 35). Desse modo, temos os planos da linguagem em uma conversão de uma experiência semiótica, em que a forma e substância do plano do conteúdo “operam” em relação ao encaixe da forma e da substância da expressão no processo de significação.

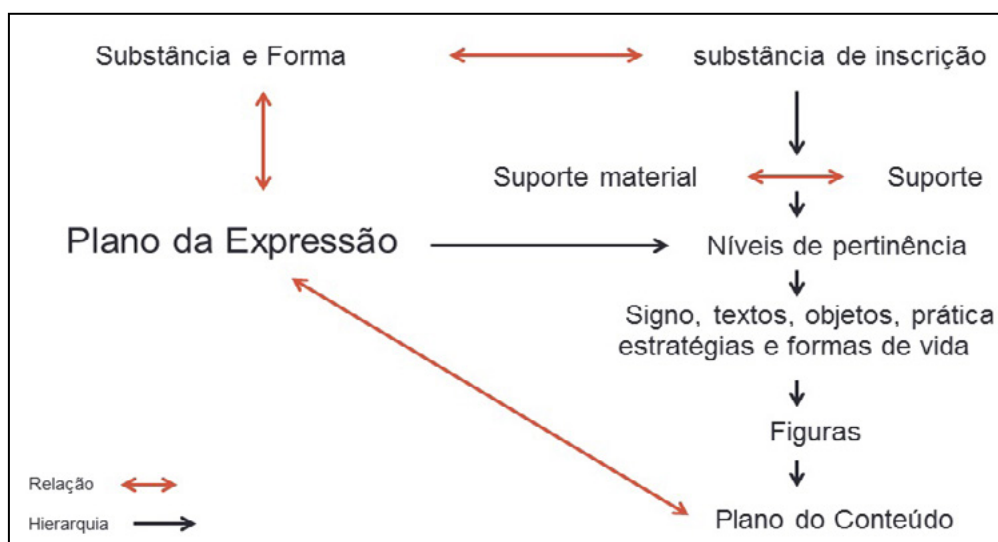


O percurso gerativo da expressão, proposto por Fontanille (2008), lança o olhar para alguns caminhos possíveis da semiótica contemporânea. O nível das práticas, por exemplo, traça uma “linha” que envolve conteúdo, expressão e percepção, na medida em que a situação enunciativa pode ser observada em conjunto com a prática discursiva e com os sujeitos que compõem esse processo. Essa junção de elementos, situação, prática e sujeitos, compõe um escopo teórico-metodológico que envolve os planos da linguagem no momento da experiência semiótica, já que é preciso observar como esses três elementos juntos inferem na significação. Por isso, os níveis apresentados pelo autor representam a conversão semiótica dos planos da linguagem na situação de interação entre um nível e outro. Embora haja distinções em como eles se formam em cada nível, por meio dos formantes plásticos e formantes materiais, há uma discussão sobre as condições das formas e das substâncias do conteúdo e da expressão em cada nível de análise.

Dondero e Garcia (2016) também discutem as noções de suporte formal e suporte material na relação entre fotografia como texto e fotografia como objeto. Para os autores, o primeiro problema a ser enfrentado é o fato de que o significado de uma imagem não depende exclusivamente de uma relação entre a forma da expressão e a forma do conteúdo de acordo com a codificação semissimbólica. Dondero e Garcia (2016) acrescentam que o meio de inscrição no plano da expressão é o que determina a significação do texto a seus aspectos sensíveis e o valor representativo dessas formas. Estudar a relação entre o texto e o objeto, ou seja, a relação entre o texto e seu meio de registro (inscrição), nos permite observar, de acordo com Dondero e Garcia (2016), a relação entre suporte/aporte e/ou forma/substância da expressão, manifestada como um ato de formação e inscrição de formas futuras. De acordo com os autores, a investigação dos suportes e da substância do plano da expressão permite não apenas especificar as proposições feitas no percurso gerativo da expressão, mas, também, de relatar de forma estruturada as transformações ligadas aos suportes materiais e formais e às possibilidades de escrita que eles oferecem.

Pressupomos, dessa maneira, a partir dessa breve exposição, que a semiótica contemporânea se estrutura de acordo com o esquema abaixo:

**Quadro 3.** Esquema de relações entre o plano do conteúdo e o plano da expressão na semiótica contemporânea



As relações presentes no esquema demonstrado, bem como a noção de hierarquia dos termos que constroem nossa hipótese de um esquema da semiótica contemporânea, nos permitem esboçar algumas problematizações e inspirações que emergem com as contribuições de Fontanille (2005, 2008), Dondero e Garcia (2016). Se na semiótica considerada *standard* havia uma construção detalhada da relação das formas do conteúdo e seus possíveis desdobramentos, temos com a semiótica contemporânea, graças às contribuições de Lindeken (1971 [1968]), Floch (1985), Thürlemann (1982), Fontanille (2005, 2008), Dondero e Garcia (2016), uma relação mais estreita entre as formas e substâncias dos planos da linguagem que nos permite condensar terminologias teóricas em procedimentos metodológicos.

Hoje, na contemporaneidade, a semiótica lança o olhar para as práticas e para uma observação mais profunda sobre as materialidades significantes compostas pela substância da expressão, o que até então, salvo o trabalho de Lindeken (1968 [1971]), Floch (1985) e Thürlemann (1982, 1986), não havia sido explorado. É nesse contexto que os trabalhos feitos por Fontanille (2005, 2008), Dondero e Garcia (2016) surgem como respostas e pressuposições de uma disciplina que não é mais indiferente aos sentidos da visão, da audição, do olfato, do gosto e do tato. E justamente para delinear um contexto que abriga aspectos teóricos e metodológicos da semiótica que nos propomos a discutir essas questões que vão “aquém e além do percurso gerativo” da semiótica *standard*, conceitos e terminologias que partem para o outro plano da semiose<sup>11</sup>: a expressão.

11 Função semiótica, ou simplesmente semiose, refere-se à união indissociável dos dois planos da linguagem (conteúdo e expressão). “Entre ambos há interdependência, pois que são complementares. Mas entre as unidades dos dois planos há constelação (porque a ideia não evoca necessariamente o significante, e este não evoca necessariamente aquela).” (HJELMSLEV, 1991, p. 169).

## Considerações finais

Os avanços teórico-metodológicos acerca da semiótica discursiva, em especial, o modelo operatório e conceitual dos planos da linguagem, nos direcionam a uma teoria transversal, se assim podemos dizer, com pressuposições que nos levam a novos horizontes de aplicações e questionamentos que instigam o pensamento semiótico contemporâneo. Como síntese das discussões arroladas acima, apresentamos uma construção diacrônica, com base no modelo de *capa técnica* de Swiggers (2004), da proposta teórico-metodológica de planos da linguagem no decorrer dos anos 60 até a contemporaneidade para que possamos acompanhar os momentos de continuidade, fluidez e ruptura que constituíram e constituem a semiótica discursiva.

**Quadro 4.** Reconstrução das principais características sobre os planos da linguagem entre os anos 60 até a contemporaneidade.

<b>Plano do conteúdo</b>	<b>Anos 60 e 70</b>	<b>Nível fundamental</b>	<b>Nível narrativo</b>	<b>Nível discursivo</b>	
		Forma do conteúdo (formação de valores/categorias semânticas)	Forma do conteúdo (relação entre sujeito e objeto/ estrutura da sintaxe)	Forma do conteúdo e Forma da expressão (percursos temáticos e figurativos/ estruturas semânticas e da sintaxe)	
<b>Plano da expressão</b>	<b>Anos 80</b>	<b>Nível superficial</b>	<b>Nível intermediário</b>	<b>Nível profundo</b>	
		Forma da expressão (dimensão eidética e dimensão topológica)	Forma da expressão (nível intermediário/ dimensão cromática)	Forma da expressão e Forma do conteúdo (nível profundo/ luz)	
	Homologação das categorias semânticas (relação semissimbólica)				
	<b>Após anos 2000</b>	<b>Percurso gerativo da expressão</b>			
		<b>Níveis de pertinência</b>			
Suporte Formal (forma do conteúdo e da expressão) Suporte Material (forma e substância da expressão e do conteúdo)					



Procuramos estabelecer um ensaio das principais acepções em torno de planos da linguagem na semiótica discursiva, bem como a aplicabilidade metodológica de cada autor. De todo modo, acreditamos que o estudo da noção de planos da linguagem possibilitou-nos religar e recontextualizar os saberes produzidos pela semiótica, possibilitando discutir, mesmo que brevemente, as questões sobre as especificidades das formas e substâncias do conteúdo e da expressão. Não significa, no entanto, que essas “novas” formas de fazer semiótica têm pretensão de substituir a semiótica considerada *standard*, mas, sim, a de apontar outras direções e pontos de vista para uma disciplina que se mantém “viva” e em contínua remodelação. Nos atemos para encerrar, por ora, essa discussão, ao ensinamento de Portela (2008, p. 109): “O devir do percurso gerativo da expressão seguirá de perto o devir da própria semiótica e dependerá, entre outros fatores, do lugar que a semiótica ocupará em um futuro próximo nas ciências humanas e sociais [...]”.

## REFERÊNCIAS

ALTMAN, C. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. São Paulo: Humanitas, 1998.

BARROS, D. L. P. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EDUSC, 2003.

DONDERO, M. G.; GARCIA, E. R. Les supports des images: de la photographie à l'image numérique. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rfsic/2124?lang=en#tocfrom1n2>. Acesso: 30 nov. 2017.

DORRA, R. Perspectiva da semiótica. In: GREIMAS, A. J. *Da imperfeição*. Tradução Ana Cláudia Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

FIORIN, J. L. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. *DELTA*, Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 1-13, 1999.

FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2002.

FLOCH, J. M. *Petites mythologies de l'œil et de l'esprit. Pour une sémiotique plastique*. Paris: Hadès-Benjamins, 1985.

FLOCH, J. M. A contribuição da semiótica estrutural para o design de um hipermercado. *Galaxia*, São Paulo, n. 27, p. 21-47, jun. 2014 [1987].

FONTANILLE, J. Du support matériel au support formel. In: ARABYAN, M.; KLOCK-FONTANILLE, I. (ed.). *L'Écriture entre support et surface*. Paris: L'Harmattan, 2005. p.183-200.

FONTANILLE, J. *Pratiques sémiotiques*. Paris: PUF, 2008.

GREIMAS, A. J. *Semântica estrutural: pesquisa de método*. 2. ed. São Paulo: Cultrix/ Universidade de São Paulo, 1976 [1966].

GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido – ensaios semióticos*. Petrópolis: Vozes, 1975 [1970].

GREIMAS, A. J. (org.). *Ensaio de semiótica poética*. São Paulo: Cultrix, 1975b [1972].

GREIMAS, A. J. Semiótica figurativa e semiótica plástica. In: OLIVEIRA, A. C. de (org.). *Semiótica plástica*. Tradução Assis Silva. São Paulo: Hacker Editores, 2004 [1984]. p. 75-96.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2012 [1979].

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2006 [1943].

KOERNER, K. Questões que persistem em Historiografia Linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996.

LINDEKENS, R. *Éléments pour une sémiotique de la photographie*. Paris: Didier, 1971 [1968].

LINDEKENS, R. Imagens pornográficas e imagens de arte – abordagem de uma teoria de uma substância da imagem. *Revista Caligrama*, v. 1, n. 3, [não paginado], 2005 [1975]. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/56699/59728>. Acesso em: 05 nov. 2017.

LINDEKENS, R. Approche d'une théorie de la substance sémiotique de l'image. *Revista Significação*, n. 2, p. 5-26, 1975. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/issue/view/7017>. Acesso em: 03 mar. 2018.

LOPES, I. C. Entre expressão e conteúdo: movimentos de expansão e condensação. *Itinerários*, n. esp., p. 65-75, 2003.

PORTELA, J. C. Semiótica midiática e níveis de pertinência. In: DINIZ, M. L. V. P.; PORTELA, J. C. (org.). *Semiótica e Mídia: textos, práticas, estratégias*. Bauru: UNESP/FAAC, 2008. p. 93-113.

MENDES, C. M. Modalizações do fazer no episódio "Hino Nacional", do seriado Black Mirror. *Revista Significação*, São Paulo, v. 44, n. 48, p. 32-52, jul./dez. 2017.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1913].

SWIGGERS, P. Modelos, Métodos y Problemas en la historiografía de la lingüística. Nuevas Aportaciones a la historiografía lingüística. *Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL*, La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2003, p. 113-146, 2004.

SWIGGERS, P. La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista argentina de historiografía lingüística*, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2009.

SWIGGERS, P. Historiografia da linguística: objeto, metodologia, modelização. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 38-53, 2012.

TATIT, L. *Musicando a semiótica: ensaios*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2011.

THÜRLEMANN, F. *Paul Klee. Analyse sémiotique de trois peintures*. Lausanne: L'Age de l'homme, 1982.

THÜRLEMANN, F. Semi-symbolique (system, langage, code). In: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Sémiotique: Dictionnaire Raisoné de la Theorie du Langage*. Tome II. Paris: Hachette, 1986. p. 203-204.

THÜRLEMANN, F. Verbetes "Cromática", "Eidética", "Topológica" (categorias). In: GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Sémiotique: Dictionnaire Raisoné de la Theorie du Langage*. Tome II. Madrid: Editorial Gredos, 1991 [1989].

# Prática pedagógica de multiletramentos em contexto de escola pública

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2197>

**Bruno Ciavolella<sup>1</sup>**

## Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir uma prática pedagógica com os multiletramentos realizada com alunos do oitavo ano em contexto de escola pública paranaense, decorrente de pesquisa-ação, de natureza qualitativa, desenvolvida no ano de 2013. Subsidiase na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, na abordagem sociocultural de letramento (STREET, 2003, 2014), e na teoria dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2012, 2013). Como resultados, a prática pedagógica apresenta uma proposta que priorizou a reflexão sobre os usos e significados que os estudantes atribuem às redes sociais, bem como atividades de leitura a respeito de uma *fanpage* cujas perguntas focalizaram a construção de sentidos por meio da análise das condições de produção do enunciado, favorecendo a construção de atitudes responsivas.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; multiletramentos; escola pública.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil; [brunociavolella@hotmail.com](mailto:brunociavolella@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-0271-8350>

## Multiliteracy Pedagogical Practice in public school context

### Abstract

This article aims to discuss a pedagogical practice with the multiliteracies carried out with eighth grade students in the context of a public school in Paraná, resulting from action research, of a qualitative nature, developed in 2013. Anchored in the dialogical conception of language of The Bakhtin Circle, in the sociocultural approach of literacy (STREET, 2003, 2014), and in the theory of multiliteracies (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996, ROJO, 2012, 2013). As a result, it is believed that the pedagogical practice as a multilevel space has enabled students to act through language in activities that are based on use and on reflection, and these are essential components for critical, meaningful learning, capable of boosting school-society dialogue.

**Keywords:** pedagogical practices; multiliteracies; public school.

### Considerações iniciais

A discussão sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) no contexto de escola pública é um tema frequente, já que se constitui como uma valiosa ferramenta para a transformação dos educandos. No cenário contemporâneo, observa-se que a rápida produção e circulação dos textos, impulsionada pelas tecnologias digitais, tornou-se um componente cultural global e afeta as pessoas dos mais diversos contextos (NEW LONDON GROUP, 1996). Nesse sentido, nas salas de aulas, encontram-se estudantes que carregam experiências de letramentos variadas (STREET, 2014), ou seja, são sujeitos que interagem em práticas locais, mas que também participam de letramentos do contexto digital, principalmente, os relacionados à internet.

Nesse sentido, torna-se necessário que a escola contemple as diferentes práticas sociais de linguagem, tanto as que são comuns à cultura local quanto as que são orientadas pelas tecnologias e contextos digitais. Assim, possibilita-se que as práticas de letramentos não se limitem ao texto verbal, mas considerem também os textos multissemióticos e os multiletramentos, orientação esta reconhecida pela Base Nacional Comum Curricular:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem (BRASIL, 2018, p. 487).

Logo, como condição fundamental para participar desses letramentos, pressupõe-se o uso da linguagem, primordialmente, por meio da leitura e da produção textual, em suas diferentes modalidades. Diante dessa necessidade e considerando a escola como um espaço dialógico, discutimos, neste artigo, uma prática pedagógica com os multiletramentos, realizada com alunos do oitavo ano em contexto de escola pública. Apresenta-se, assim, resultados de um trabalho de mestrado, fruto de uma pesquisa-ação que propôs desenvolver no ambiente escolar atividades com os multiletramentos das redes sociais (CIAVOLELLA, 2015).

Este artigo se inicia com a fundamentação teórica, que se constitui pelo diálogo de três abordagens teóricas: a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin; a teoria sociocultural de letramento de Street (2003, 2007, 2014) e a teoria dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996). Logo após, apresentamos e discutimos a prática pedagógica com os multiletramentos, principalmente, no que diz respeito às atividades propostas.

## **Bases Teóricas da Prática Pedagógica**

Com o objetivo de promover uma prática pedagógica a partir das experiências de letramentos dos estudantes e com uma noção de linguagem que privilegie a construção de sentidos, subsidiamo-nos em três abordagens teóricas: a concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, principalmente, no que diz respeito à natureza social e ideológica do enunciado; a teoria sociocultural de letramento de Street (2003, 2007, 2014) que fornece a base para discutir o letramento a partir de uma visão cultural e também a teoria dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996) que evidencia as demandas sociais do mundo contemporâneo em face às novas e diferentes possibilidades de interação possibilitadas pela internet. Passamos, então, a apresentar brevemente essas bases teóricas que subsidiaram a prática pedagógica de multiletramentos.

### **A concepção dialógica de linguagem**

A concepção de linguagem assumida neste trabalho respalda-se no dialogismo do Círculo de Bakhtin. É compreendida a partir da sua natureza dialógica, social e ideológica, que se atualiza e se constitui em uso efetivo, ou seja, por meio da interação verbal:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 125).

Para o Círculo de Bakhtin, essa concepção de linguagem é erigida sob a proposta de diálogo entre material semiótico e ideológico, tendo como aspecto, primordial, o signo ideológico, cuja propriedade é não só refletir a realidade, mas, sim, possibilitar a refração dos elos ideológicos das relações sociais. Seguindo esse princípio, o material semiótico sempre carrega as impressões ideológicas dos confrontos sociais, nos seus diferentes níveis, sejam eles culturais, econômicos, políticos, entre outros. Essa noção de linguagem ampara a construção das atividades de leitura com os textos multissemióticos na prática pedagógica que desenvolvemos, uma vez que nosso objetivo foi promover situações dialógicas em que os estudantes pudessem conhecer as vozes sociais manifestadas nos enunciados, manifestando-lhes suas atitudes responsivas. Embora o Círculo de Bakhtin não se refira exclusivamente aos textos multissemióticos, há uma consideração sobre o valor ideológico que também constitui os signos não verbais: “Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 36).

Assim, compreendemos que a linguagem não é neutra, mas expressa os valores sociais nos enunciados que a materializam e que constituem as práticas sociais. Para Bakhtin (2002), os enunciados são responsivos – constituem-se como respostas a outros, assim como têm a propriedade de motivar atitudes responsivas – e valorativos – são formados por valores sociais, juízos de valor: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 96). Isso porque todo enunciado reflete vozes sociais dos outros enunciados: “Em outras palavras, todos os enunciados são plenos de palavras dos outros, em diferentes graus de assimilação, de alteridade, de aperceptibilidade e de relevância” (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 51).

Nesse sentido, as práticas escolares de leitura precisam considerar os textos, como enunciados concretos, ou seja, como signos ideológicos, portadores de vozes sociais e que a sua compreensão demanda muito mais do que apenas reconhecer linguisticamente as palavras, os sons, as imagens ou outras semioses utilizadas.

## **A concepção sociocultural de letramento**

Assume-se, neste texto, a concepção sociocultural de letramento, segundo os Novos Estudos do Letramento (STREET, 2003, 2007, 2014), que compreende o envolvimento dos sujeitos com a cultura escrita, para além da categorização alfabetizado e não alfabetizado. Street (2003) assinala que não existe um único letramento, mas, sim, muitos tendo em vista os diferentes usos sociais da escrita. Nesse sentido, conforme explica Gee (2009), essa abordagem se interessa na descrição dos usos e na compreensão dos significados sociais e culturais dos letramentos e não simplesmente no conjunto de habilidades cognitivas e técnicas para desenvolvê-los.

Considera-se, assim, letramento como uma prática social de escrita cujos usos e significados são situados e, por isso, socioculturalmente desenvolvidos. Segundo Street (2007, p. 466), “[...] o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras”. Essa consideração se apresenta como pertinente neste trabalho, pois, inicialmente, nosso objetivo foi conhecer quais usos e significados os estudantes atribuíam às práticas de letramento das quais participavam no contexto da internet para que, a partir disso, construíssemos os encaminhamentos metodológicos desenvolvidos. Embora a teoria sociocultural de letramento não aborde os multiletramentos, o entendimento de que as práticas letradas são situadas e significam diferentemente em cada contexto, possibilita também compreendê-los a partir desse enfoque que privilegia a cultura e a ideologia.

Subjacente a essas considerações, tem-se a noção de que os usos dos letramentos não se ancoram, somente, em padrões estruturais da língua, mas, em uma dimensão mais ampla da linguagem, na qual as características culturais têm um importante papel. Sobre isso, Street (2014, p. 17) afirma:

As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais são os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa.

A forma de participação nos letramentos não envolve apenas a consideração dos aparatos técnicos e do domínio dos códigos específicos, embora estes sejam também fundamentais. Torna-se necessário, segundo afirma Street (2004), considerar que estes usos também são determinados socialmente. A esse respeito, Gee (2009) exemplifica que grupos sociais diferentes leem e escrevem distintamente um texto, assim como cada cultura estabelece determinado valor e determinadas maneiras de se praticar o letramento, apesar de usar as mesmas tecnologias. A esse respeito, Street (2007, p. 475) aponta como o envolvimento com o letramento em diferentes contextos mostra diferentes modos de pessoas e grupos sociais se relacionarem em sociedade, uma vez que são “parte de instruções e concepções sociais mais abrangentes”. Por essa razão, nas atividades desenvolvidas na prática pedagógica, refletimos sobre os significados sociais das práticas de multiletramentos no contexto sociocultural ao qual os estudantes pertenciam. Essa ação se torna substantiva também para não recair na mera escolarização do letramento, como adverte Street (2014), desconsiderando seus valores específicos e suas características culturais.



## A teoria dos Multiletramentos

Além de reconhecer a dimensão dialógica da linguagem, bem como a concepção sociocultural do letramento, buscamos subsídios na teoria dos Multiletramentos, que evidencia as diversidades cultural e linguística que constituem as práticas sociais de linguagem, principalmente, no contexto virtual.

Segundo o Grupo de Nova Londres (1996), a teoria dos Multiletramentos põe em cena uma visão que privilegia a ordem social contemporânea, uma cultura globalizada, marcada pela agentividade, pela diversidade e pelo hibridismo, tanto no contexto histórico, social e cultural – incluindo o virtual – quanto na própria linguagem – nas suas variedades linguísticas e também nas diferentes semioses.

O Grupo de Nova Londres (1996) salienta a diversidade cultural que forma a sociedade contemporânea, caracterizando-se não mais por uma hegemonia instituída, mas pela heterogeneidade continuamente constituída. Para lidar com essa ideia de diversidade cultural, torna-se fundamental, como explica Rojo (2012, p. 14), reconsiderar o que se entende por cultura:

Essa visão desessencializada de cultura(s) já não permite escrevê-la com maiúscula – A cultura – pois não supõe simplesmente a divisão entre culto/inculto ou civilização/barbárie, tão cara à escola da modernidade. Nem mesmo supõe o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanicismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa – também esses tão caros ao currículo tradicional que se propõe a ensinar ou a apresentar o cânone ao consumidor massivo, a erudição ao populacho, o central aos marginais.

Nesse cenário, Cope e Kalantzis (2009) focalizam o comportamento do sujeito tendo em vista o seu envolvimento em práticas multiculturais, caracterizando-o agora com um perfil mais ativo, autônomo, agentivo e flexível. À medida que o sujeito se envolve em diversos segmentos da sociedade a(s) sua(s) identidade(s) constrói(em)-se, também, de forma multifacetada.

Kalantzis e Cope (2008) acentuam o valor da diversidade enfatizando que esta agora se faz presente em todos os contextos. Estabelece-se, assim, um amplo diálogo da heterogeneidade que rege os aspectos constituintes das culturas locais quanto os que determinam as culturas globais, dominantes.

O Grupo de Nova Londres (1996) reconhece que as mídias digitais oportunizaram novas formas de utilização das linguagens e, conseqüentemente, novas práticas de letramentos. Isso porque os modos enunciativos se potencializaram, passando a coexistir em um mesmo texto ou em um hipertexto, graças aos equipamentos multi e hipermediáticos. A multissemiótica, que já se apresentava em muitos textos impressos, é característica das práticas discursivas do ambiente digital. Assim, novas práticas sociais de linguagem surgiram, outras foram recriadas, criando finalidade social para que novos gêneros do discurso, geralmente, multissemióticos, fossem constituídos.

Neste contexto digital, cabe destacar que práticas de letramento configuram diferentes situações de leitura e de escrita, nas quais se acentua a participação dos sujeitos produtores de conteúdo, de textos, bem como se apresentam situações novas que merecem atenção, sobretudo, no que se refere à produção de sentido dos textos multissemióticos. Isso porque novas práticas pressupõem, por sua vez, novas capacidades e habilidades de leitura e de escrita. As práticas ocasionadas, neste contexto, provocaram “mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades” (ROJO, 2013, p. 20).

A participação nas práticas multiletradas requer a consideração a respeito da produção de sentido dos textos multissemióticos e, principalmente, de seu funcionamento na cultura digital. Essas considerações são fundamentais para que a inserção dos multiletramentos no contexto escolar possa se constituir em uma prática que não se restrinja à mera escolarização, mas que promova uma reflexão sobre as formas de participação e de construção de sentidos nesse contexto.

## **A prática pedagógica de multiletramentos**

A prática pedagógica com os multiletramentos que apresentamos desenvolveu-se no contexto de uma pesquisa-ação, em uma escola pública, em uma pequena cidade do interior do Paraná, na qual o professor-pesquisador era regente da disciplina de LP na turma escolhida para a realização do trabalho. Essa prática foi organizada em seis atividades, as quais foram trabalhadas em 10h/aulas na escola, entre o final do mês de setembro até o final do mês de outubro de 2013, com alunos do oitavo, turma “D”, do período vespertino.

O objetivo foi contribuir com o ensino-aprendizagem de LP, por meio da inserção dos multiletramentos. Considera-se prática pedagógica de multiletramentos situações de ensino-aprendizagem que inseriram, no ambiente escolar, práticas multiletradas privilegiando não a mera escolarização, mas, sim, a construção de significados sociais.

Para a construção dessa prática pedagógica, os primeiros encaminhamentos empreendidos foram a investigação e a análise do envolvimento dos estudantes com

os multiletramentos, procedimentos realizados por meio de uma atividade investigativa, envolvendo questionários e debates orais. Pela interpretação desse contexto, observamos que a cultura digital desses adolescentes se relacionava à utilização, em grande parte, das redes sociais, principalmente, o Facebook. São sujeitos que se inseriram no momento histórico-social em que, no Brasil, a tecnologia tornava-se mais acessível e a participação em redes sociais *on-line* crescia exponencialmente, aspecto que contribuiu para significar a relação que eles mantinham com essa cultura.

Por esse motivo, escolhemos os multiletramentos que circulam na rede social Facebook, por ser bastante acessada entre os alunos e por oportunizar várias possibilidades de refletir sobre a linguagem, evidenciando o caráter híbrido e multissemiótico dos textos, tal como sua multiculturalidade. Isso também permitiu que as demandas locais preenchessem com suas singularidades as atividades de letramento realizadas na escola, na tentativa de, como adverte Street (2007, 2014), valorizar a ideia de que letramentos são muitos, porque, sobretudo, são formados local e culturalmente.

Nesse sentido, promovemos o diálogo entre o uso e a reflexão para que, com isso, a inserção de práticas multiletradas no contexto escolar não perdesse a sua característica singular e, ao mesmo tempo, privilegiasse a reflexão sobre o funcionamento da linguagem e da construção de sentidos de textos multissemióticos, justificando sua inserção nas aulas de LP. Isso se configurou como o maior desafio, pois, ao se trazer para o contexto escolar letramentos de outras esferas e com tecnologias ainda pouco utilizáveis nesse espaço, pretendeu-se ultrapassar as barreiras da mera escolarização (STREET, 2014), propiciando um ambiente de discussão sobre a linguagem, letramentos e sentidos realmente significativos. Assim, a nossa prática pedagógica de multiletramentos justificou-se – não só por trabalhar com as diferentes semioses, mas, sobretudo, por abordar sua relevância para os sentidos construídos nas práticas de interação realizadas no contexto do Facebook.

A prática pedagógica multiletrada foi denominada de “Linguagem e sentidos na rede social Facebook” e teve o seguinte objetivo: “desenvolver atividades que visem à compreensão do processo de construção de sentidos e das identidades por meio da reflexão sobre práticas multiletradas realizadas na rede social Facebook”.

Para que esse objetivo se concretizasse, o encaminhamento metodológico das atividades organizou-se em duas etapas. A primeira focalizou a contextualização e a compreensão sobre o impacto das redes sociais na vida dos estudantes, a fim de se construir sentidos a respeito do que significa viver em rede naquele contexto. A segunda se destinou ao estudo sobre as práticas de multiletramentos do Facebook, ou seja, a discussão sobre a construção de perfis pessoais e, especificamente, práticas de leitura e análise da *fanpage* Homer Corintiano. Essa página, destinada a torcedores do Corinthians, ao satirizarem os torcedores adversários, revela preconceitos sociais que precisam ser combatidos,

inclusive, no contexto da sala de aula. Apresentamos no quadro 1 a descrição das atividades da prática pedagógica, as quais serão discutidas a seguir.

**Quadro 1.** Descrição das atividades da prática pedagógica

Primeira parte: redes sociais <i>on-line</i> : significados locais e globais	
Primeira atividade:	Criação de um grupo da turma na rede social Facebook
Segunda atividade:	Os significados locais do envolvimento com as redes sociais.
Terceira atividade:	O que significa viver em redes sociais <i>on-line</i> ? Dos significados locais aos globais.
Segunda parte: construção de sentidos no Facebook	
Quarta atividade:	A construção da identidade no Facebook: o perfil pessoal.
Quinta atividade:	Análise da <i>fanpage</i> Homer Corintiano.
Sexta atividade:	Leitura de postagens da <i>fanpage</i> Homer Corintiano.

### **Primeira atividade: criação de um grupo da turma na rede social Facebook**

Na primeira atividade, nosso objetivo foi nos valer de uma prática comum no Facebook, isto é, a criação de grupo, como uma ferramenta para facilitar a interação entre os sujeitos participantes. Acreditamos que este instrumento foi capaz de oportunizar um diálogo entre práticas escolares e as não escolares, diminuindo o hiato existente entre o conteúdo e as atividades realizadas dentro da escola com as que os estudantes se envolvem fora desse espaço.

Para tanto, os alunos foram levados até o laboratório de informática, acessaram o Facebook e se cadastraram no grupo criado pelo professor. Com exceção de dois alunos, todos os outros tinham um perfil nessa rede social. Estes dois estudantes acompanharam as atividades com os demais colegas.

### **Segunda atividade: os significados locais do envolvimento com as redes sociais**

Após a criação do grupo da turma no Facebook, o professor, nesse ambiente, postou seis perguntas, que foram respondidas, como tarefa, em horário extraescolar. O propósito foi conhecer mais detalhes sobre o convívio dos estudantes com as redes sociais, para

que, em sala de aula, a partir destas respostas, pudéssemos realizar o debate sobre os significados locais das redes sociais na vida desses sujeitos.

A intenção foi contextualizar as redes sociais a partir da ótica local, a fim de que os alunos pudessem reconhecer, em sala de aula, como objeto de ensino, usos sociais da língua que compõem o seu cotidiano e que atuam diretamente na constituição de sua identidade.

### **Terceira atividade: o que significa viver em redes sociais *on-line*?**

Na terceira atividade, nosso objetivo foi promover um debate com o seguinte tema: “O que significa viver em redes sociais *on-line*?”. Buscamos contextualizar os horizontes sociais, culturais e históricos que permeiam as práticas multiletradas realizadas no contexto virtual, mais especificamente, nas redes sociais, promovendo um diálogo entre os significados locais, isto é, representativos da cultura dos estudantes, com os globais, ou seja, com os propósitos dessa prática e com os usos prototípicos desses letramentos.

Para isso, além das questões respondidas pelos estudantes no grupo da turma, propusemos outras que foram, primeiramente, realizadas por escrito e depois expostas oralmente, com o intuito de promover o debate e a reflexão sobre o que significa viver em rede e como as redes sociais afetam, atualmente, a vida das pessoas. As questões que utilizamos nesse momento foram estas:

1. O que é viver em rede?
2. Quem vive em rede? Ou seja, quais pessoas possuem redes sociais?
3. O que leva às pessoas a viver em rede?
4. O que é possível fazer com as redes sociais?
5. E o que, geralmente, as pessoas fazem com as redes sociais

A opção por esta atividade justificou-se pela necessidade de reconhecer como os multiletramentos significam, diferentemente, em cada contexto, promovendo a discussão sobre como as novas demandas sociais do mundo contemporâneo são vistas pela realidade local. Acreditamos, assim, estar contribuindo com uma abordagem de multiletramentos que privilegia o desenvolvimento crítico do sujeito face ao contexto, inclusive, tecnológico e digital em que vive. Dessa forma, ganha relevância e sentido a inserção de práticas multiletradas no contexto escolar, conforme advogam Kalantzis e Cope (2009).

## Quarta atividade: a construção de identidade nas redes sociais: o perfil pessoal

Na quarta atividade, o propósito foi discutir o processo de representação dos sujeitos por meio do perfil pessoal no Facebook. O material de apoio utilizado foi este:

### Quadro 2. Material pedagógico – quarta atividade

#### A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NAS REDES SOCIAIS

Nas redes sociais, cada membro, cada participante é muito importante, uma vez que, a partir dele, novas relações, novas conexões são realizadas. Um perfil, nas redes sociais, é muito mais do que a descrição da pessoa que ingressa na rede, mas, sim, revela traços da personalidade, da identidade da pessoa. A forma como nos apresentamos, nas redes, é, então, essencial para que novas pessoas nos adicionem e, também, para nos apresentarmos para as outras pessoas.



#### Questões para debate:

Há diferenças entre um sujeito do mundo real e um sujeito do mundo virtual?

Já ouviram falar do ditado popular “a primeira impressão é a que fica”? Como nós podemos relacionar este ditado com o perfil de um usuário do Facebook?

Acreditamos que, por meio dessa discussão, iniciamos a reflexão de que tudo significa pela linguagem, inclusive, nosso corpo, o modo como falamos e isso se estende para as redes sociais. O debate em sala de aula propiciou a percepção de que a linguagem e os sujeitos estão em processo constante de constituição.

## Quinta atividade: análise da *fanpage* Homer Corinthiano

A atividade anterior abordou as representações do sujeito no perfil pessoal. Para ampliar essa discussão sobre a construção de sentidos em um evento multiletrado no Facebook, optamos por explorar a *fanpage*: “uma página que pode ser criada por qualquer usuário no Facebook e que é, normalmente, direcionada a algum tipo de conteúdo específico. Outros usuários podem tornar-se “fãs” e assim receber o conteúdo publicado pela *fanpage*” (RECUERO; SOARES, 2013, p. 240). Existem diferentes tipos de *fanpages*, com os mais diferentes propósitos, dentre elas, destacam-se as de artistas e cantores famosos, de marcas e produtos, bem como as inspiradas em personagens de filmes, desenhos, em assuntos do cotidiano etc. Escolhemos para nosso estudo a *fanpage* “Homer Corinthiano”. Trata-se de uma página destinada a unir o grupo de torcedores corinthianos, a fim de satirizar os torcedores de times adversários. Nosso objetivo foi propor uma prática de

leitura a respeito dessa *fanpage*, a fim de que os estudantes lessem e compreendessem sentidos, além de entrar em interação com uma situação comum nesse ambiente. A partir desta, a prática consistiu, prioritariamente, em atividades de leitura.

Consideramos, amparados na concepção bakhtiniana de linguagem, a leitura como um ato dialógico de resposta, inerente ao processo interativo. Assim, as perguntas de leitura tiveram por propósito desenvolver atitudes responsivas a respeito dos elementos (culturais, contextuais) que constituem essa prática multiletrada para que, com isso, os alunos realizassem uma atividade significativa de compreensão, ou seja, de construção de sentidos de uma prática do Facebook. As questões elaboradas, nesse momento, abrangeram os aspectos necessários à compreensão da configuração dessa prática de letramento, contemplando os elementos que constituem as condições de produção.

Nesta quinta atividade, utilizamos as seguintes questões de leitura:

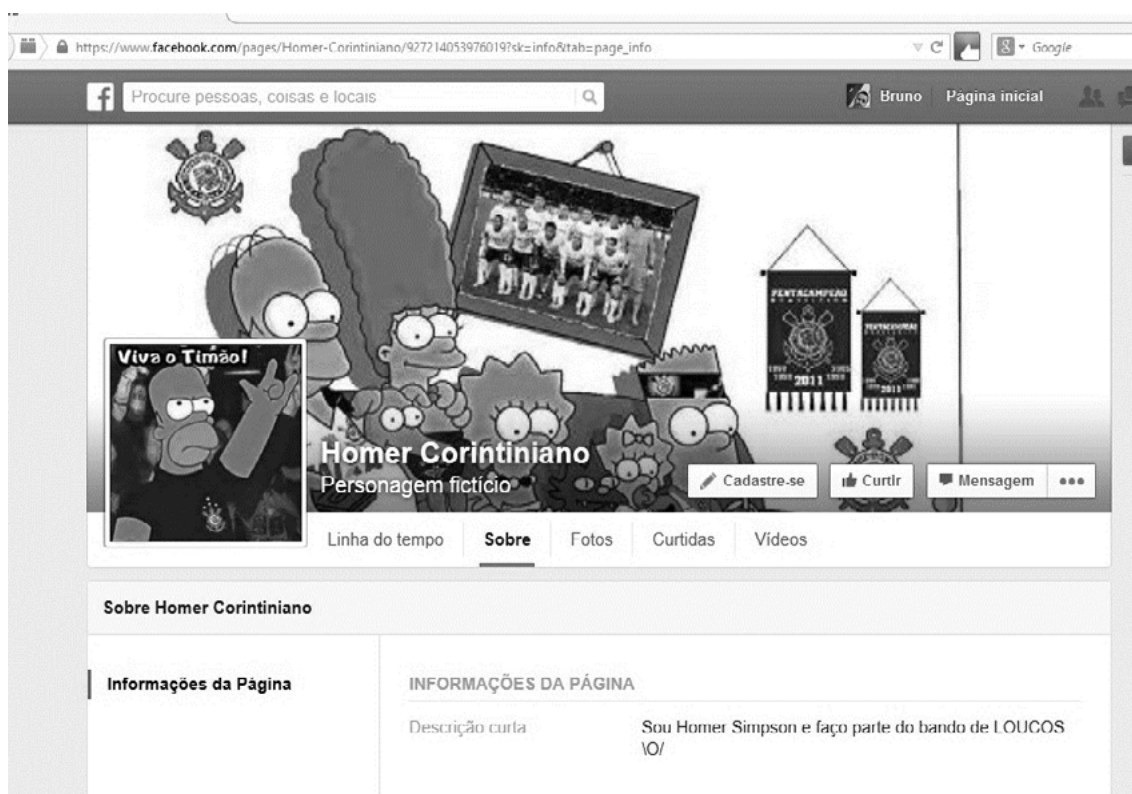
1. Acesse a seguinte página do Facebook <https://www.facebook.com/HomerCorintiano>, navegue por essa página e, logo após, responda às seguintes questões:
2. O que é o personagem Homer Corintiano? Qual é o objetivo desta página?
3. Como é o personagem Homer Corintiano, ou seja, como este personagem é caracterizado? Justifique com elementos desta página.
4. Homer Corintiano é uma página muito famosa? Ou seja, têm muitos adeptos? Por meio da visualização da página, qual é o tipo de público que curte esta página?
5. Qual é o objetivo das publicações desta página?
6. Quais são as ações publicadas pelo moderador, autor desta página?
7. Que tipo de conteúdo geralmente é publicado por este perfil? Para responder esta questão, faça um levantamento das últimas postagens desta página.
8. Nessas postagens, há o predomínio mais de linguagem escrita ou da linguagem visual, ou seja, das imagens?
9. Após você ter acessado esta página, você passará a curti-la? Por quê?

Com essas perguntas, buscamos a compreensão a respeito do personagem representado na *fanpage*, tendo em vista a reflexão sobre os elementos que compõem as condições de produção de um enunciado. Isso porque toda interação verbal ocorre em um lugar, um tempo, em um cronotopo (BAKHTIN, 2003) entre sujeitos sociais, com singularidades e subjetividades que, por meio da linguagem, constituem-se e expressam seus valores.

## Sexta atividade: leitura de postagens da *fanpage* Homer Corintiano

A sexta atividade constitui-se mais precisamente em exercícios de leitura sobre textos postados na *fanpage* Homer Corintiano com o objetivo de, além de promover uma possibilidade de reflexão e construção de sentidos, tendo em vista a construção de identidade desse personagem, continuar a desenvolver diferentes habilidades, principalmente, relacionadas à leitura do texto multissemiótico. Para tanto, foram escolhidos três textos: a capa dessa página, bem como duas postagens.

No primeiro exercício de leitura, o texto escolhido para a atividade foi a capa da página Homer Corintiano, conforme se visualiza na figura 1:



**Figura 1.** Capa da fanpage

A capa de uma *fanpage* apresenta ao leitor elementos significativos a respeito do conteúdo abordado. Para promover essa reflexão, utilizamos as seguintes questões de leitura:



1. A “Capa” deste perfil traz elementos de qual famoso desenho animado? Como é possível relacionar elementos característicos deste desenho com a página construída no Facebook?
2. Quais elementos presentes na imagem da “Capa” deste perfil ajudam a caracterizar o personagem “Homer Corintiano”?
3. Na descrição desta página, tem-se o seguinte texto: “Sou Homer Simpson e faço parte do bando de LOUCOS /O/”. Como se pode interpretar este enunciado? O fato de a palavra “LOUCOS” estar escrita em caixa alta, ou seja, com todas as letras maiúsculas, acrescenta algum sentido diferente a este texto?

Essas questões de leitura tiveram por propósito promover um diálogo entre os horizontes sociais mais imediatos e amplos que perpassam o enunciado, valorizando também os elementos da linguagem não verbal, uma vez que se trata de um texto multissemiótico. Consideramos ser essencial, cada vez mais, propor situações em que os estudantes precisem compreender as diferentes semioses, bem como os sentidos, as vozes sociais que elas trazem, favorecendo, assim, uma educação crítica (NEW LONDON GROUP, 1996; ROJO, 2013).

Por sua vez, nesta sexta atividade, no segundo exercício de leitura, o texto escolhido para os exercícios foi esta postagem, conforme se observa na figura 2:



**Figura 2.** Postagem “Meme Jornal Hoje”, publicado na *fanpage* Homer Corintiano

Esta postagem, além de um tom satírico, revela um conteúdo preconceituoso, principalmente, em relação à questão da sexualidade e da cor. Nas questões de leitura, procuramos desenvolver a criticidade dos estudantes para estes aspectos.

1. Qual é o conteúdo deste *post*?
2. A quem se dirige este *post*?
3. Quais as reações, ou seja, os comentários a respeito deste *post*?
4. Qual é o efeito, ou seja, qual é o objetivo do autor com este *post*? Para conseguir este efeito, quais estratégias foram utilizadas?
5. Você sabe o que é um “Meme”? Conte o que sabe sobre os “memes”. Qual é a importância deste “Meme” para esta publicação?
6. De que forma o conteúdo deste *post* contribui para a caracterização do perfil “Homer Corintiano”?
7. O conteúdo publicado neste *post* nos ajuda a refletir também sobre o modo como este personagem concebe algumas pessoas. Qual é a imagem, ou seja, a representação que este perfil possui a respeito dos torcedores do time São Paulo?
8. Você “Curte” e “Compartilha” esta postagem? Justifique.

No terceiro exercício de leitura, o último texto escolhido para a sexta atividade foi a postagem que se observa na figura 3:



The image shows a Facebook post from the profile 'Homer Corintiano'. The post content is a meme with the following text:

**IBIS** RIVALIDADE SÓ DENTRO DE CAMPO.  
**AJUDE**  
**SÃO PAULO ESPERANÇA**  
PARA DOAR 1 PONTO  
LIGUE: 2424-2424-01  
PARA DOAR 2 PONTOS  
LIGUE: 2424-2424-02  
PARA DOAR 3 PONTOS  
LIGUE: 2424-2424-03  
fb.com/EUU.SOU.CORINTHIANS  
OU ENVIE UM SMS COM A PALAVRA:  
"SEGUNDONA" PARA O NÚMERO: 2424

The post interface shows it was published on October 3rd. It has 91 shares and 10 likes. The list of people who liked the post includes:

- Rebeca Rocha (5 amigos em comum)
- Amélia H (11 amigos em comum)
- Grazi Leal (10 amigos em comum)
- Elabe Rosário (7 amigos em comum)

**Figura 3.** Postagem “Meme Criança Esperança”, publicado na *fanpage* Homer Corintiano

Nesta postagem, também se evidencia um conteúdo que, por meio do humor, dissemina preconceitos nas redes sociais. Sendo assim, nas perguntas, buscamos desenvolver atitudes responsivas nos estudantes a fim de que refletissem sobre os sentidos que esse enunciado traz, principalmente, no contexto em que circula. O propósito foi refletir como o enunciado porta vozes sociais, as quais precisam ser consideradas no processo de compreensão. Para este, as perguntas de leituras elaboradas foram:

1. Qual é conteúdo deste “*post*”? Ou seja, o que está sendo publicado?
2. Como interpretar o enunciado “Rivalidade só dentro de campo. Ajude”?
3. Este texto, assim como o anterior, é construído tendo por base um “meme”. Qual é este meme? No processo de transformação, ou seja, de deslocamento do texto original para se tornar o “meme” desta página, o texto-fonte continuou tendo o mesmo sentido?
4. Como é possível interpretar o enunciado “São Paulo Esperança”? Quais elementos imagéticos contribuem para a significação deste texto?
5. O que mantém o humor nos números do telefone para a possível ligação?
6. O que provoca o humor no nome que deve conter a mensagem para o possível “SMS” enviado?
7. Assim como no *post* anterior, é possível afirmar que há qual tipo de representação dos torcedores do São Paulo?

De forma geral, as questões de leitura tiveram por propósito instigar manifestações de compreensão responsiva a partir dos elementos que constituem as práticas multiletradas materializadas nos enunciados. Ressalta-se que as perguntas de leitura se constituíram como uma ferramenta para dialogar com o processo de interação dos estudantes com os textos lidos. Além disso, a escolha dos textos lidos possibilitou a reflexão de que as redes sociais podem se constituir como um instrumento perigoso para a disseminação de preconceito social e discurso de ódio, contra os quais a escola, como espaço de aprendizagem e de formação de cidadãos críticos, precisa combater.

## **Considerações finais**

Este artigo teve por objetivo apresentar e discutir uma proposta pedagógica com os multiletramentos desenvolvida em uma turma de oitavo ano, no contexto de escola pública. Organizada em dois momentos, a prática priorizou, primeiramente, a reflexão sobre os usos e significados que os estudantes atribuem às redes sociais, reconhecendo letramentos comuns ao cotidiano do adolescente (STREET, 2014); e, no segundo momento, a prática consistiu em atividades de leitura cujo objetivo foi promover uma prática dialógica de construção de sentidos a partir da análise de uma *fanpage* do Facebook, bem como das postagens publicadas nesse contexto. Para tanto, nos

exercícios propostos, buscamos promover atitudes responsivas a respeito dos sentidos e das relações dialógicas que os enunciados apresentavam (BAKHTIN, 2002), tal como evidenciar como a multiculturalidade e as multissemióticas se fazem presentes nessas práticas de linguagem (NEW LONDON GROUP, 1996).

A prática pedagógica congregou dois pontos essenciais que marcaram a escolha metodológica: o uso e a reflexão. Primeiramente, o uso, porque os estudantes tiveram contato, em sala de aula, com práticas comuns às que realizam em seu cotidiano: o acesso, a discussão sobre perfis pessoais e a leitura de *fanpages* que figuram nessa rede social. Por outro lado, a reflexão, porque tiveram a oportunidade de não apenas usar, mas também refletir sobre as práticas que já realizam, concentrando o foco na utilização da linguagem, na configuração do letramento, associando-se esses elementos à construção de identidades. Ressaltamos que esse movimento de uso e reflexão nos mostrou o que é a escola e sua função, corroborando a seguinte afirmação de Geraldi (2008, p. 1): “Em educação, importa pouco chegar ao que já foi, porque seu compromisso é trabalhar para se chegar ao que sempre estará por vir”.

Sendo assim, acreditamos que a prática pedagógica como espaço de multiletramentos propiciou aos alunos agir pela linguagem em atividades que se pautaram no uso e na reflexão, componentes essenciais para a aprendizagem crítica, significativa, capaz de favorecer o diálogo escola-sociedade.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CIAVOLELLA, B. *Multiletramentos e contexto de escola pública: linguagem e sentidos nas e sobre as redes sociais*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 262-306.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 20 jan. 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em [http://newlearningonline.com/\\_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf](http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesm-litsarticle.pdf). Acesso em: 20 jan. 2018.

GEE, J. P. *A Situated sociocultural approach to literacy and technology*. (2009). Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/Approach%20to%20Literacy%20Paper.pdf>. Acesso em: 18 out. 2013.

GERALDI, J. W. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? *Revista do SELL*, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2008. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20/27>. Acesso em: 07 jul. 2015.


NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures', *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: [http://newlearningonline.com/\\_uploads/multiliteracies\\_her\\_vol\\_66\\_1996.pdf](http://newlearningonline.com/_uploads/multiliteracies_her_vol_66_1996.pdf). Acesso em: 20 jan. 2018.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Language Education and Multiliteracies*. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (org.). *Encyclopedia of Language and Education. Language Policy and Political Issues in Education*, Springer Sciences Business Media LLC., v. 1, p. 195-2011, 2008. Disponível em: [http://newlearningonline.com/\\_uploads/springerhandbook.pdf](http://newlearningonline.com/_uploads/springerhandbook.pdf). Acesso em: 20 jan. 2018.

RECUERO, R.; SOARES, P. Violência simbólica e redes sociais no Facebook: o caso da *fanpage* "Diva Depressão". *Galaxia* (São Paulo, Online), n. 26, p. 239-254, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gal/v13n26/v13n26a19.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.



STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: [www.tc.edu/cice/Issues/05.02/05\\_02.htm](http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/05_02.htm). Acesso em: 10 out. 2012.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 23 jun. 2013.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

# As relações interconceitos da terminologia do domínio das certidões de casamento brasileiras: proposta de sistema conceitual

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2139>

**Beatriz Curti-Contessoto<sup>1</sup>**

## Resumo

Neste artigo, apresentamos um estudo acerca das relações conceituais mantidas entre os termos do domínio das certidões de casamento brasileiras, bem como nossa proposta de sistema conceitual dessa terminologia. Assim, buscamos responder, principalmente, aos seguintes questionamentos: sob qual formato esse sistema conceitual deveria ser apresentado? Em quais campos conceituais deveríamos organizar os termos? Que tipo de relação conceitual predomina entre as unidades terminológicas? Para respondermos a essas questões e realizarmos nossa investigação, fundamentamos nos pressupostos teóricos e metodológicos da Terminologia, sobretudo na Teoria Comunicativa da Terminologia de Cabré (1999) e nas contribuições de Barros (2004, 2007) com relação aos critérios de identificação e delimitação de termos, dentre outros. Esta pesquisa se deu sobre um *corpus* formado por 333 certidões de casamento brasileiras, a partir das quais delimitamos os 366 termos estudados.

**Palavras-chave:** Terminologia; sistema conceitual; relações interconceitos; certidões de casamento.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [bfc.contessoto@unesp.br](mailto:bfc.contessoto@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-5497-5589>

## The inter-concept relations for the terminology of Brazilian marriage certificates: proposal for a conceptual system

### Abstract

In this article, we present a study about the conceptual relations maintained between the terms of the domain of Brazilian marriage certificates, as well as our proposal of a conceptual system of this terminology. Thus, we seek to answer the following questions: what should be the format to present this conceptual system? What are the conceptual fields in which we should organize these terms? What is the conceptual relation that predominates among these terminological units? In order to answer these questions and to carry out our research, we base on the theoretical and methodological presuppositions of Terminology, especially on the *Teoria Comunicativa da Terminologia*, proposed by Cabré (1999) and on the contributions of Barros (2004, 2007) related to the identification and delimitation criteria of terms, among others. This research was based on a corpus of 333 Brazilian marriage certificates, from which we delimit the 366 studied terms.

**Keywords:** Terminology; conceptual system; interconceptual relations; marriage certificate.

### Introdução

Expedida pelo Serviço de Registro Civil, a certidão de casamento é um dos documentos pessoais de maior importância para as pessoas casadas, visto que pode ser solicitada “em casos de compras e vendas de imóveis, financiamentos, inscrição em concursos públicos ou vestibulares, inventários e partilha de bens, entre outros” (BRASIL, 2014). Assim, constitui um documento de identificação dos cidadãos, junto com o RG e o CPF, e, conseqüentemente, é revestida de grande importância social e jurídica.

Nesse sentido, entendemos que é de relevância estudar a terminologia recorrente no domínio das certidões de casamento brasileiras, uma vez que pode colaborar para uma melhor comunicação na área. O presente trabalho<sup>2</sup> pretende dar, então, uma contribuição a essa temática, tendo como objetivo apresentar: 1) as relações conceituais mantidas entre os termos do domínio das certidões de casamento brasileiras e 2) o modo como organizamos o sistema conceitual dessa terminologia.

---

2 Agradecemos a Profa. Dra. Lidia Almeida Barros pelas orientações sem as quais não seria possível realizar este estudo.



Cumprir dizer que este estudo faz parte de nosso doutorado<sup>3</sup> que tem como proposta criar um glossário bilingue português-francês com os termos recorrentes em certidões de casamento brasileiras e francesas. Assim, a análise conceitual dos termos, bem como sua organização em um sistema conceitual, são etapas de extrema importância para a realização de nossa pesquisa.

Para tanto, fundamentamo-nos no aparato teórico e metodológico da Terminologia (BARROS, 2004, 2007; CABRÉ, 1999; KRIEGER; FINATTO, 2004; dentre outros) a fim de realizarmos este estudo. Além disso, norteamo-nos pelos seguintes questionamentos: sob qual formato esse sistema conceitual deveria ser apresentado? Em quais campos conceituais deveríamos organizar os termos? Que tipo de relação conceitual predomina entre as unidades terminológicas?

Este artigo pretende responder a essas questões e compõe-se das seguintes partes: apresentação dos pressupostos teóricos nos quais nos baseamos para realizar esta investigação; exposição da metodologia adotada; análise das principais relações conceituais mantidas entre os termos estudados, bem como nossa proposta de sistema conceitual e, por fim, apresentação de algumas de nossas considerações acerca da reflexão realizada e dos resultados obtidos, seguidos pelas referências deste trabalho.

## **Terminologia: conceitos básicos adotados**

Os estudos científicos e técnicos têm-se desenvolvido de forma cada vez mais acelerada. A divulgação dessas pesquisas em qualquer língua é feita por meio de textos, os quais apresentam traços que lhes são característicos em “nível sintático, semântico, pragmático, semiótico e, sobretudo, lexical, uma vez que é principalmente por meio de uma terminologia própria que esse tipo de texto veicula os conhecimentos especializados” (BARROS, 2007, p. 9).

Nesse sentido, estudar as terminologias das áreas de especialidade é fundamental, na medida em que os resultados dessas investigações podem auxiliar nesse processo de divulgação. Por área de especialidade entendemos as áreas técnicas, científicas ou temáticas. Aqui, trata-se do domínio das certidões de casamento brasileiras.

O campo de estudos da Terminologia são as chamadas *linguagens de especialidade*, as quais podem ser definidas como “sistemas de comunicação oral ou escrita usados por uma comunidade de especialistas de uma área particular do conhecimento” (PAVEL; NOLET, 2003, p. 124). As linguagens de especialidade possuem um léxico especializado por meio do qual uma determinada área do saber transmite seus conhecimentos.

---

<sup>3</sup> Nossa pesquisa de doutorado recebe apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

O termo *terminologia* é constituído por dupla-significação: “ele tanto pode significar os termos técnico-científicos, representando o conjunto das unidades lexicais típicas de uma área científica, técnica ou tecnológica, quanto o campo de estudos” (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 13). Um dos objetos de estudo da Terminologia é o *termo*, concebido no âmbito deste trabalho como uma unidade linguística, cuja expressão e conteúdo são inseparáveis (signo linguístico/unidade linguística).

Com relação às abordagens teóricas em Terminologia, baseamo-nos *Teoria Comunicativa da Terminologia* (TCT), sistematizada por Cabré (1999), que se preocupa com os aspectos linguístico-comunicacionais que envolvem os termos. Nesse sentido, a TCT considera

[...] a existência da variação conceptual e denominativa nos domínios de especialidade e leva em conta a dimensão textual e discursiva dos termos. Estes são unidades linguísticas que devem ser consideradas em uma perspectiva poliédrica, ou seja, em seus aspectos linguísticos, cognitivos e sociais. (CABRÉ, 1991, p. 123)<sup>4</sup>.

Com base na TCT, é possível conceber o termo como uma unidade lexical que deve ser observada em seu contexto de uso e cuja expressão e conteúdo são indissociáveis. Desse modo, em nosso trabalho, apoiamo-nos na TCT para realizar o reconhecimento e a análise das unidades terminológicas recorrentes em certidões de casamento brasileiras.

O *termo* (ou unidade padrão da Terminologia) é a denominação, “por meio de uma unidade linguística, de um conceito definido em uma [linguagem] de especialidade”<sup>5</sup> (ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION, 1990, p. 5). Em outras palavras, é “uma unidade lexical com um conteúdo específico dentro de um domínio especializado” (BARROS, 2004, p. 40). Assim, consideramos que “o que atribui à unidade terminológica o seu estatuto de termo é o fato de esta expressar um conceito específico quando em uso em um contexto de comunicação especializada” (CURTI; BARROS, 2018, p. 83).

Do ponto de vista da expressão, o termo, enquanto unidade linguística, pode ser classificado de acordo com a sua estrutura morfossintática e lexicosseântica e, no âmbito deste trabalho, consideramos dois tipos: o *termo simples*, que é formado por um só lexema; e o *termo sintagmático*, formado por dois ou mais lexemas. A título de exemplificação, temos *cônjuge* (termo simples) e *certidão de casamento* (termo sintagmático).

Existem as unidades terminológicas que se apresentam sob forma braquigráfica, isto é, abreviada (BARROS, 2004). Os dois principais tipos são a *sigla* e o *acrônimo*. Por *sigla*,

---

4 Tradução dessa citação feita por Krieger e Finatto (2004, p. 57).

5 Tradução dessa citação feita por Barros (2004, p. 40).

entendemos as abreviações compostas pelas letras iniciais de uma unidade linguística sintagmática e pronunciadas letra por letra (CPF < **C**adastro de **P**essoa **F**ísica). O *acrônimo* é lido como se fosse uma palavra curta (CIC < **C**artão de **I**dentificação do **C**ontribuinte) e é pronunciado silabicamente.

No que concerne ao plano do conteúdo, o termo denomina um conceito e esse é entendido no âmbito deste trabalho como “uma unidade de pensamento constituída por abstração com base em características, traços, atributos ou propriedades comuns a uma classe de objetos, de relações ou de entidades, podendo esse conceito ser expresso por um termo ou por um símbolo” (BARROS, 2007, p. 37). A análise do conteúdo semântico de um *termo* com o objetivo de identificá-lo se dá, em Terminologia, por meio da *análise conceitual*, ou seja, do procedimento científico que “determina as características de um conceito, de sua compreensão, de sua extensão e das relações que o mesmo mantém com outros conceitos”<sup>6</sup> (BOUTIN-QUESNEL, 1985, p. 26). Assim, valemo-nos da análise conceitual para delimitar os conceitos expressos pelos termos recorrentes no domínio das certidões de casamento brasileiras.

Neste trabalho, o levantamento do conjunto terminológico das certidões de casamento brasileiras deu-se sobre um *corpus* textual, aqui entendido como um “conjunto de textos selecionados que serve de base para uma análise terminológica” (PAVEL; NOLET, 2003, p. 119). A identificação dos termos próprios do domínio das certidões de casamento brasileiras foi realizada, sobretudo, segundo o critério da relevância semântica, que considera a importância (ou não) desse termo para o campo de estudos, independentemente da frequência atingida pelo termo no *corpus* estudado. Adotamos, outrossim, os critérios apresentados por Barros (2007), utilizados, em Terminologia, para se verificar o grau de lexicalização dos sintagmas terminológicos e para determinar os limites das unidades terminológicas sintagmáticas, a saber: *designação de um conceito de área de especialidade; não-separabilidade dos componentes; existência de uma definição; compatibilidade sistêmica; substituição sinonímica; maneabilidade; imprevisibilidade semântica; co-ocorrências; e uso e frequência de uso* (BARROS, 2007).

Além disso, consideramos que os termos e os conceitos devem ser delimitados e estudados em contexto. Por *contexto*, compreendemos a “parte de um texto ou enunciado, em que está inclusa uma unidade lexical, com a função de contribuir para a determinação do seu significado, [o qual] fornece informação sobre os traços semânticos de um conceito ou sobre o uso de um termo” (PAVEL; NOLET, 2003, p. 118).

Neste estudo, os termos foram organizados em campos conceituais, entendidos como conjuntos “de conceitos ligados entre si e que podem ser agrupados em torno

---

<sup>6</sup> Tradução dessa citação feita por Barros (2004, p. 106).

de um conceito-chave”<sup>7</sup> (BOUTIN-QUESNEL, 1985, p. 19). Segundo Barros (2004), o estabelecimento dos campos conceituais configura-se em um ponto de partida para a elaboração do *sistema de conceitos* (ou sistema conceitual), que constitui “um conjunto estruturado de conceitos construídos com base nas relações estabelecidas entre esses conceitos e no qual cada conceito é determinado por sua posição nesse conjunto”<sup>8</sup> (ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION, 1990, p. 4).

Para Barros (2004), um sistema de conceitos pode ser configurado em diferentes formatos que dependem dos critérios estabelecidos para sua organização. Nesse sentido, “as características (traços conceituais) desempenham um papel importante, já que determinam o lugar que cada conceito ocupará dentro do sistema. A organização do mapa e sua divisão em campos conceituais dependem fundamentalmente do tipo de característica adotada” (BARROS, 2004, p. 129). Além disso, o sistema de conceitos pode se apresentar de maneiras diferentes do ponto de vista gráfico, dentre as quais se destacam a lista sistemática, árvore de domínio e diagrama (BARROS, 2004). Em nossa pesquisa, optamos por organizar nossa proposta de sistema conceitual em forma de lista sistemática.

No que tange às relações interconceitos no interior de um sistema conceitual, essas podem seguir uma larga tipologia a depender da abordagem teórica adotada. Em nossa investigação, apoiamos-nos nos fundamentos das relações conceituais não hierárquicas e hierárquicas.

As relações conceituais não hierárquicas se dão entre os termos que mantêm entre si uma relação horizontal. As mais relevantes são a *relação sequencial*, entendida como a “relação de dependência estabelecida entre conceitos que se referem a objetos que apresentam uma contiguidade espacial ou temporal”<sup>9</sup> (ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION, 1990, p. 3), e a *relação pragmática*, que liga os termos por meio de temas, sendo por isso temática (BARROS, 2004, p. 115).

Por sua vez, as relações conceituais hierárquicas são estabelecidas “entre um conceito superordenado e conceitos subordinados ou vice-versa, formando um ou vários níveis” (ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION, 1990, p. 3). Segundo Barros (2004, p. 116), “a divisão de um conceito pode conduzir à formação de séries verticais dos conceitos e de séries horizontais”, sendo que as primeiras revelam relações de subordinação, em que o termo superordenado é mais genérico e o subordinado é mais específico; e as segundas indicam as relações de coordenação, quando um ou mais

---

7 Tradução dessa citação feita por Barros (2004, p. 112).

8 Tradução dessa citação feita por Barros (2004, p. 112).

9 Tradução dessa citação feita por Barros (2004, p. 116).

conceitos se encontram no mesmo nível de abstração e são subordinados a um mesmo conceito superordenado.

Dentre os tipos fundamentais das relações hierárquicas, destacamos a *relação genérica*, compreendida como uma “relação hierárquica fundada na identidade parcial da compreensão [dos conceitos considerados], sendo eles genéricos, específicos ou coordenados”<sup>10</sup> (ISO 1087, 1990, p. 3), e a *relação partitiva*, que é uma “relação hierárquica na qual [o conceito superordenado] refere-se a um objeto considerado como um todo e [os conceitos subordinados] a objetos considerados como partes” (ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION, 1990, p. 3). Nesse segundo tipo de relação hierárquica, “os conceitos podem ser *integrantes* [ou superordenados] ou *partitivos* [ou subordinados]” (BARROS, 2004, p. 116).

Com base no exposto, organizamos os conceitos do domínio das certidões de casamento brasileiras em um sistema conceitual. Além disso, estudamos os tipos de relações interconceitos mantidas entre os termos desse domínio de especialidade.

## **Metodologia: criação do CCBCorpus e delimitação dos termos estudados**

Para realizarmos este trabalho, constituímos nosso *corpus*, doravante CCBCorpus, com documentos de diversas localidades do território brasileiro e com diferentes datas de expedição, perfazendo um total de 333 certidões de casamento, expedidas entre 1890 e 2015. Esses documentos foram adquiridos graças a colaboradores e à internet.

Após o recolhimento dessas certidões, digitamos o seu conteúdo, substituindo todas as informações que indicavam as pessoas envolvidas por [x] a fim de resguardar a identidade delas. Assim, criamos um *corpus* textual com 85.115 palavras.

Em seguida, armazenamos esse *corpus* na base de dados textuais do programa *Hyperbase version 10* (BRUNET, 2015), que nos auxiliou em nossa pesquisa, possibilitando uma identificação mais rápida dos candidatos a termo. Submetemos o CCBCorpus, agora digitado, à ferramenta *Concordance* para chegarmos a uma lista de concordâncias. Nessa lista, cada item lexical presente no *corpus* é colocado como núcleo de um contexto (texto ao redor) seguido e antecedido de palavras (à esquerda e à direita). A seguir, apresentamos uma imagem que ilustra essa etapa de nosso estudo:

---

<sup>10</sup> Tradução dessa citação feita por Barros (2004, p. 117).

CONCORDA - Bloco de notas

Arquivo Editar Formatar Exibir Ajuda

T1 12b| a , Estado de Minas Gerais em meu cartório presente o cidadão Coronel \_\_\_\_

T1 50b| a de [ BRASÃO ] Estado de \_\_\_\_ Cartório do Registro Civil das Pessoas

T1 50c| pessoa interessada que revendo no cartório a seu cargo , os livros de as

T2 58c| termo de casamento do arquivo do cartório ao meu cargo , de um deles so

T2 69a| Cartório de Paz do Districto de \_\_\_\_ , \_\_\_\_

T3 127d| , ao qual me reporto e dou fé . Cartório de Paz do Districto de \_\_\_\_ d

T6 294d| 44 nesta cidade de Cosmorama , em cartório às 15 , 30 horas , perante o

T7 342c| ro de 1959 . \_\_\_\_ Ordem 438 Cartório Registro Civil - 2ª Sud - dis

T7 357d| aio de 1950 , registro hoje neste cartório . PRIMEIRA VIA . O referido

cartório 422

3

T8 380a| se a anotação da comunicação aos Cartórios de Palmeras e Fernandópolis

T8 394c| FIRMA , PROCURAR UM DOS SEGUINTE CARTÓRIOS : xxxxxxxxxxxx , R . xx xxxxx

T9 419b| de Firma , procurar os seguintes Cartórios : Tabelião xxxx , Rua xxxxxx

carvalho 2

T6 308c| IAL Firma no 23 . 2 Tabelionato CARVALHO SOB . 2 Rua xxxxxxxxxxxxxxxx

T7 326b| ] Firma no 23 . 2 Tabelionato CARVALHO SOB . 2 Rua xxxxxxxxxxxx , xxx

cas 1

T7 330d| , contraído perante o Mº Juiz de Cas . Cidadão xxxxxxxxxxxxxxxx , as t

casa 11

T1 1b| e e Estado do Rio de Janeiro , na casa de residência de \_\_\_\_ , perante o

T1 8b| e dois , as dez horas da manha na casa do Sr . \_\_\_\_ , prezeno o juiz terri

T1 14d| mez de \_\_\_\_ de \_\_\_\_ , nªesta Villa , na casa da Intendencia Municipal , em pub

T1 15d| do \_\_\_\_ , as horas da tarde , em casa do Juiz Districtal , presentes o

T1 36c| a Palmeiro lote numero \_\_\_\_ , na casa da residencia do cidadão \_\_\_\_ ,

T2 66c| arca de \_\_\_\_ , Estado de \_\_\_\_ , em casa de residencia de Dª \_\_\_\_ , á sua

T2 67c| zia , Estado de Minas Geraes , em casa de residencia de D . Anna Gonçalv

T3 112b| OS DO BRASIL TAMBAU - COMARCA DE CASA BRANCA [ BRASÃO ] ESTADO DE S

T3 112b| s Naturais de Tambaú , Comarca de Casa Branca , E . de S . Paulo , etc .

T5 225a| ESTADO RCIVIL TRIB . JUST . STA . CASA . TOTAL R R R R R R Digitado

T5 260e| ciliado no ( a ) Rua \_\_\_\_ , nº \_\_\_\_ , casa \_\_\_\_ , Grajaú , Rio de Janeiro - RJ

casada 3

T1 1g| inta e dois annos , casado , \_\_\_\_ , casada , com trinta e um annos de idad

T2 56a| ELA , casada com \_\_\_\_ annos de idade , natural

T4 200b| her continuará usando seu nome de casada . O referido é verdade e dou

casado 15

T1 1g| \_\_\_\_ , trinta e um annos de idade , casado , residente na Capital Federal

**Figura 1.** Linhas de concordância de alguns itens lexicais do CCBCorpus

Como vemos na Figura 1, a ferramenta *Concordance* gera um arquivo *único* com as linhas de concordância de todos os itens lexicais em ordem alfabética presentes no CCBCorpus. Com base nos dados desses co-textos, levantamos 435 candidatos a termos das certidões de casamento brasileiras.

Para confirmar o estatuto de termo dessas unidades lexicais, ou seja, para estabelecer se realmente são termos relevantes ao domínio das certidões de casamento, baseamo-nos nos critérios propostos por Barros (2007), os quais apresentamos anteriormente. Assim, verificamos, por exemplo, se essas unidades lexicais constituíam entradas de verbetes em dicionários especializados em Direito<sup>11</sup> e se as acepções apresentadas por essas obras correspondiam ao conteúdo semântico-conceitual das unidades léxicas analisadas. É importante dizer que, apesar de todos esses critérios permitirem a identificação de uma unidade terminológica, cada um deles possui suas limitações. Nesse sentido, sabemos que o critério da existência de uma definição em obras especializadas pode ser falho, uma vez que essas obras nem sempre contemplam em sua macroestrutura todos os termos da área. Assim, aplicamos mais de um dos critérios propostos pela autora durante a avaliação dos candidatos a termos com o intuito de garantir que a unidade lexical estudada seja de fato um termo da área de especialidade em pauta.

Além dessa verificação, criamos outro *corpus*, o LBCorpus, composto por 19 documentos legais (leis, decretos, emendas e resoluções que regem ou regeram o casamento civil

11 Diniz (2005) e Silva (2006).

entre os anos 1890 e 2015), totalizando 230 mil palavras. Sua função em nossa pesquisa consistiu em nos auxiliar na verificação do estatuto de termo das unidades lexicais levantadas no CCBCorpus. Após observarmos se cada candidato a termo ocorria no LBCorpus, delimitamos o conjunto terminológico do domínio das certidões de casamento brasileiras, totalizando ao final 307 termos. Cumpre dizer que o LBCorpus não serviu como *corpus* de exclusão; ele foi utilizado para conferir sobretudo ocorrências dos candidatos a termo que não foram encontrados nos dicionários consultados.

Identificada a terminologia que estudamos neste trabalho, estabelecemos os campos conceituais a fim de organizar os termos segundo as relações conceituais mantidas entre eles. Essa organização foi realizada com base em nossa análise do conteúdo semântico-conceitual das unidades terminológicas de nosso *corpus*.

Uma vez que o período de expedição escolhido abrange as certidões expedidas do ano em que se instituiu o casamento civil no Brasil (1890) até os dias atuais (2015), deparamo-nos com termos que, ao longo desses anos, caíram em desuso. Ainda assim, eles foram inseridos em nosso sistema conceitual.

### **Relações interconceitos e sistema conceitual: o caso da terminologia do domínio das certidões de casamento brasileiras**

Nosso sistema conceitual estrutura-se em 15 campos conceituais, organizados em torno de um conceito-chave. Esses campos se subdividem em outros subcampos. A seguir, apresentamos todos esses campos conceituais:

**Quadro 1.** Campos conceituais e seus respectivos subcampos dos termos do domínio das certidões de casamento brasileiras.

1. Tipos de registro				
2. Atos				
3. Caráter legal				
4. Divisões político-administrativas				
5. Documentos e seus elementos	5.1. Documento		5.2. Elemento	
6. Pagamentos				
7. Instituições				
8. Pacto antenupcial				
9. Pessoas: funções e agentes, informações pessoais, pessoas e titulação e formas de pagamento	9 . 1 . Funções e agentes	9 . 2 . Informações pessoais	9 . 3 . Pessoas	9 . 4 . Titulações e formas de tratamento
10. Etapas de processos				
11. Tempo legal				
12. Texto legal: legislação e organização em tópicos do texto jurídico	12.1. Legislação		12.2. Organização em tópicos do texto jurídico	
13. Uniões entre duas pessoas				
14. Rompimento e dissolução do casamento	14.1. Rompimento do casamento		14.2. Dissolução do casamento	
15. Arquivamento				



Como vemos, os campos conceituais foram criados, sobretudo, com base nas informações que constam das certidões de casamento: instituições e pessoas envolvidas (cônjuges, juízes de paz, oficiais de registro, testemunhas, dentre outros), tipos de regime de bens, averbações sobre separação ou divórcio do casal, por exemplo. Além disso, outros campos estão relacionados à natureza jurídica desse tipo de documento.

O sistema de conceitos que aqui propomos foi organizado no formato de lista sistemática. Sabemos que esse tipo de organização de sistema de conceitos não permite que as relações interconceitos sejam visualizadas na forma de esquemas. No entanto, consideramos que a lista sistemática é o que melhor se encaixa em nossa proposta de glossário em virtude da quantidade de termos que compõem a sua nomenclatura.

A posição de cada unidade terminológica nesse sistema é evidenciada por meio do código de classificação, que consiste em um símbolo numérico situado à frente de cada termo. Vejamos um exemplo do campo semântico união entre duas pessoas:

- (01)        [...]
- 13. União entre duas pessoas
  - 13.1. Casamento, Matrimônio**
    - 13.1.1. Casamento civil
    - 13.1.2. Casamento religioso com efeito civil
  - 13.2. Consórcio**
  - 13.3. Enlace**
  - 13.4. Núpcias**
  - 13.5. Segundas núpcias
  - 13.6. Sociedade conjugal**
  - 13.7. União estável**
- [...]

Dessa forma, em 01, temos que casamento civil (13.1.1.) é um tipo específico de casamento (13.1.), que, por sua vez, denomina o conceito genérico de união entre duas pessoas.

Nos casos em que verificamos a ocorrência de mais de uma denominação para um mesmo conceito, as variantes terminológicas foram inseridas de modo sequencial sob o

mesmo código de classificação. Assim, por denominar o mesmo conceito de casamento (13.1.), a unidade terminológica matrimônio foi classificada com o mesmo código (13.1.).

Por vezes, alguns termos podem constar em mais de um campo conceitual a depender do critério adotado para classificá-lo. A seguir, podemos ver um exemplo nesse sentido:

(02) [...]

#### **10. Etapas de processos**

[...]

10.6. Separação judicial

[...]

#### **14. Rompimento e dissolução do casamento**

[...]

14.1.2. Separação judicial

[...]

Assim, em 02, o termo *separação* consta tanto no campo conceitual *etapas de processos* quanto no campo *rompimento e dissolução do casamento*, na medida em que essa unidade terminológica denomina os conceitos de *fase processual* e de *rompimento do casamento*.

Com base no critério de relação semântico-conceitual mantida entre os termos, observamos que o tipo de relação que melhor se encaixa em nosso estudo é a relação pragmática (ou temática), que reúne os termos por meio de temas (BARROS, 2004, p. 115).

A seguir, vejamos um exemplo de relação pragmática mantida entre os termos:

(03) [...]

7. Instituições

7.1. Câmara Municipal

7.2. Cartório

7.3. Conselho Nacional de Justiça

7.4. Corregedoria Geral da Justiça; Corregedoria

7.5. Depositário público

7.6. Exatoria

7.7. Fórum

7.8. Intendência Municipal (desus.)<sup>12</sup>

7.9. Igreja

7.9.1. Igreja Matriz

7.10. Juízo de Paz

**7.11. Ministério Público**

**7.12. Ofício de justiça; Ofício**

**7.13. Tabelionato**

[...]

Como vemos em 03, esses termos denominam diferentes tipos de instituições. Ainda que cada uma envolva traços semânticos diferentes (por exemplo: a maioria pertence ao Estado e algumas são religiosas), essas unidades terminológicas se relacionam do ponto de vista temático.

Embora a relação do tipo pragmática caracterize predominantemente a terminologia do domínio das certidões de casamento brasileiras, também verificamos que alguns termos mantêm entre si uma relação de tipo genérico-específica. Ou seja, termos que denominam conceitos específicos de um termo mais genérico. A título de exemplificação, vejamos as unidades terminológicas a seguir:

(04) [...]

14.1. Rompimento do casamento

14.1.1. Desquite (desus.)

14.1.1.1. Desquite amigável (desus.)

14.1.1.2. Desquite judicial (desus.), Desquite litigioso (desus.)

14.1.2. Separação judicial

14.1.2.1. Separação-falência,  
Separação-consumação

14.1.2.2. Separação judicial consensual

14.1.2.3. Separação judicial culposa

14.1.2.4. Separação judicial litigiosa, Separação judicial contenciosa

---

<sup>12</sup> Utilizamos a marca *desus.* para indicar os termos que não são mais usados no domínio em pauta.

14.1.2.5. Separação-remédio,  
Separação accidental  
14.1.3. Separação extrajudicial, Separação  
administrativa  
[...]

Assim, em 04, temos que separação-falência ou separação-consumação (14.1.2.1.), separação judicial consensual (14.1.2.2.), separação judicial culposa (14.1.2.3.), separação judicial litigiosa ou separação judicial contenciosa (14.1.2.4.) e separação-remédio ou separação accidental (14.1.2.5.) são tipos específicos de separação judicial (14.1.2.), que denominam o conceito mais genérico de rompimento do casamento sem dissolução do vínculo conjugal e com processo judicial.

Verificamos ainda que alguns termos mantêm entre si uma relação do tipo sequencial. Ou melhor, que revelam uma relação semântica que indica etapas de um processo. Vejamos o exemplo a seguir:

(05) [...]  
10.11. Entrada

#### **10.12. Mandado**

#### **10.13. Parecer**

#### **10.14. Sentença**

10.14.1. Sentença homologatória

#### **10.16. Trânsito em julgado**

[...]

O termo *entrada* (10.11.) denomina a “protocolação de petição inicial” (DINIZ, 2005, p. 401). Por sua vez, *trânsito em julgado* (10.12.) indica que o processo chegou ao fim (transitado em julgado). As demais unidades terminológicas denominam etapas intermediárias do processo.

Observamos ainda que alguns termos mantêm uma relação conceitual do tipo partitiva com o conceito-chave do campo no qual se inserem. A título de exemplificação, vejamos o campo conceitual a seguir:

(06) [...]  
12.2. Organização em tópicos do texto jurídico  
12.2.1. Artigo; Art

12.2.2. Parágrafo, Parágrafo (desus.)

12.2.3. Inciso

12.2.4. Item

[...]

Como vemos em 06, os termos artigo (12.2.1.), parágrafo (12.2.2.), inciso (12.2.3.) e item (12.2.4.) são partes integrantes do texto jurídico. Por isso, consideramos que essas unidades terminológicas mantêm uma relação do tipo partitiva com o conceito-chave organização em tópicos do texto jurídico.

## **Considerações finais**

Com base no exposto, um sistema conceitual delimita o domínio de estudo terminológico e torna mais claras as relações conceituais mantidas entre os termos desse domínio. Por esse motivo, a terminologia encontrada em certidões de casamento brasileiras foi estruturada em um sistema conceitual, isto é, em um sistema elaborado com base na relação mantida entre os termos e os conceitos que esses denominam em nosso domínio de estudo. Cumpre ressaltar que cada terminólogo elabora o sistema conceitual segundo a visão que esse tem da área de especialidade em estudo. Foi o nosso caso.

Assim, neste estudo, nossa análise conceitual da terminologia em pauta levou-nos a organizar um sistema conceitual em 15 campos conceituais e seus subcampos. Optamos por apresentar o sistema conceitual sob a forma de lista sistemática por acharmos que seria impraticável fazê-lo em um formato mais esquemático, em virtude da quantidade de termos estudados. Verificamos ainda que a relação conceitual que predomina entre esses termos é a do tipo pragmática (ou temática), mas também têm presença importante a relação genérico-específica, a sequencial e a partitiva.

Em anexo, apresentamos parte desse sistema para que o(a) leitor(a) possa visualizar de que modo ele se encontra organizado em nossa proposta de glossário.

## **REFERÊNCIAS**

BARROS, L. *Curso Básico de Terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BARROS, L. *Conhecimentos de terminologia geral para a prática tradutória*. São José do Rio Preto: NovaGraf, 2007.

BOUTIN-QUESNEL, R. *et al. Vocabulaire Systématique de la Terminologie*. Québec: Publications du Québec, 1985.

BRASIL. *Certidão de casamento*. Brasil: [s. n.], 2014. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/10/certidao-de-casamento>. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRUNET, E. *Hyperbase version 10*. Unice: Université Nice, 2015. Disponível em: <http://ancilla.unice.fr/>. Acesso em: 15 set. 2015.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación*. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos. Barcelona: IULA, 1999.

CURTI, B.; BARROS, L. A. Um estudo da evolução semântica do termo casamento no domínio jurídico brasileiro à luz da Terminologia Diacrônica. *In: ALVES, I. M.; GANANÇA, J. H. L. (org.). Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*. São Paulo: FFLCH/USP, 2018. v. 7, p. 82-96.

DINIZ, M. H. *Dicionário jurídico*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION. *Terminologie – Vocabulaire*. Genebra: ISO, 1990 (Norme Internationale ISO 1087, 1990).

PAVEL, S.; NOLET, D. *Manual de Terminologia*. Tradução Enilde Faulstich. Gatineau: Quebec, 2003. Disponível em: [www.translationbureau.gc.ca](http://www.translationbureau.gc.ca). Acesso em: 01 dez. 2013.

SILVA, D. P. e. *Vocabulário jurídico*. 27. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

## **ANEXO**

A seguir, expomos parte de nossa proposta de sistema conceitual do domínio das certidões de casamento brasileiras. Aqui, apresentamos oito de seus campos conceituais.

### **1. TIPOS DE REGISTRO**

#### **1.1. Averbação**

1.1.1. Anotação

1.1.2. Alteração

#### **1.2. Inscrição**

#### **1.3. Matrícula**

#### **1.4. Registro civil, Registro**

1.4.1. Registro de casamento

1.4.2. Registro de Títulos e Documentos

1.4.3. Registro especial

1.4.4. Registro Público

1.4.5. Termo

#### **1.5. Transcrição**

### **2. ATOS**

#### **2.1. Alteração**

2.1.1. Adulteração

2.1.2. Emenda

2.1.3. Rasura

#### **2.2. Ato civil, Ato, Acto (desus.)**

#### **2.3. Autenticação**

2.3.1. Reconhecimento de firma

2.3.2. Autenticidade

2.4. Celebração do casamento, Celebração

**2.5. Consentimento**

**2.6. Decisão**

2.6.1. Sentença

2.6.2. Sentença homologatória

**2.7. Diligência**

**2.8. Emissão**

**2.9. Inscrição eleitoral**

**2.10. Nomeação**

**2.11. Provimento**

**2.12. Requerimento**

**2.13. Retificação**

**2.14. Testemunho**

**3. CARÁTER LEGAL**

**3.1. Fé pública**

**3.2. Forma legal, Forma da lei**

**3.3. Formalidade legal, Formalidade da lei, Formalidade**

**3.4. Habilitação legal, Habilitação**

**3.5. Impedimento legal, Impedimento**

**3.6. Oposição**

**3.7. Protocolo**

**4. DIVISÕES POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS**

**4.1. Capital**

4.1.1. Capital federal



**4.2. Cidade**

**4.3. Circunscrição**

**4.4. Colônia**

**4.5. Comarca, Comarca (desus.)**

4.5.1. Vara

4.5.2. Zona

**4.6. Comuna**

**4.7. Condado**

**4.8. Departamento**

**4.9. Distrito, Districto (desus.)**

4.9.1. Subdistrito

**4.10. Estado**

**4.11. Freguesia civil, Freguesia**

4.11.1. Paróquia

4.12. Jurisdição

4.12.1. Jurisdição plena

**4.13. Município**

**4.14. País**

4.14.1. Território nacional

**4.15. Província**

**4.16. Vila, Villa (desus.)**

4.16.1. Povoação

4.16.2. Povoado

## 5. DOCUMENTOS E SEUS ELEMENTOS

### 5.1. Documento

5.1.1. Assento do casamento, Assento do matrimônio, Assento matrimonial

5.1.2. Ata

5.1.3. Atestado

5.1.4. Autos

5.1.5. Cadastro de Pessoas Físicas, CPF

5.1.6. Cartão de Identificação do Contribuinte (desus.), CIC (desus., pop.)

5.1.7. Certidão de casamento, Certidão

5.1.8. Certidão de nascimento

5.1.9. Certidão de óbito

5.1.10. Certidão de registro civil, Certidão de registro

5.1.11. Certidão de inteiro teor

5.1.12. Certidão negativa de casamento

5.1.13. Cópia autenticada

#### 5.1.13.1. Via

5.1.14. Escritura pública

5.1.15. Memorial

5.1.16. Original

5.1.17. Procuração

5.1.18. Registro Geral, RG

5.1.19. Requerimento

5.1.20. Termo

## **5.2. Elemento**

5.2.1. Anexo

5.2.2. Anverso

5.2.3. Assinatura

**5.2.3.1. Assinatura digital**

**5.2.3.2. Firma**

**5.2.3.3. Sinal Público**

5.2.4. Carimbo

5.2.5. Código

5.2.6. Coluna

5.2.7. Entrelinha

5.2.8. Teor, Theor (desus.)

5.2.9. Ordem

5.2.10. Selo, Sello (desus.)

5.2.11. Selo de autenticidade, Selo de autentificação

5.2.12. Verso

## **6. PAGAMENTOS**

6.1. Contribuição previdenciária

6.2. Taxa judiciária, Taxa.

**6.2.1. Taxa de expediente**

**6.2.1. Custas**

**6.2.2. Custo**

**6.2.3. Emolumento**

6.3. Encargos fiscais, Encargos

6.4. Imposto de selo

6.5. Ônus

## **7. INSTITUIÇÕES**

**7.1. Câmara Municipal**

**7.2. Cartório de Registro Civil, Cartório**

**7.3. Conselho Nacional de Justiça**

**7.4. Corregedoria Geral da Justiça, Corregedoria**

**7.5. Depositário público**

**7.6. Exatoria**

**7.7. Fórum**

**7.8. Intendência Municipal (desus.)**

**7.9. Igreja**

7.9.1. Igreja Matriz

**7.10. Juízo de Paz**

**7.11. Ministério Público**

**7.12. Ofício de Justiça, Ofício**

**7.13. Tabelionato**

**7.14. Poder Judiciário**

**7.15. Pretoria Civil**

**7.16. Protesto de Letras**

**7.17. Protesto de Títulos**

**7.18. Registro Público**

**7.19. Secretaria da Fazenda**

**7.20. Sede**

**7.21. Serventia**

**7.22. Serviços Notariais e de Registro, Serviços Notarial e Registral**

**7.23. Serviço de Registro Civil, Serviço Registral**

**7.24. Tesouro Nacional**

**7.25. Tribunal de Justiça**

**8. PACTO ANTENUPCIAL**

**8.1. Bem**

**8.2. Escritura antenupcial, Escritura de pacto antenupcial**

**8.3. Regime de bens do casamento, Regime de bens, Regime**

8.3.1. Regime comum de bens

8.3.2. Comunhão de bens

8.3.2.1. Comunhão universal de bens, Comunhão universal, Comunhão geral (p. us.), Comunhão geral de bens (p. us.)

8.3.2.2. Comunhão parcial de bens

8.3.2.3. Separação de bens, Separação legal de bens, Separação obrigatória de bens (p. us.)

[...]

# O inglês necessário aos pilotos da “Esquadrilha da Fumaça”: quão específica pode ser a Língua para Fins Específicos?

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2131>

**Ana Lígia Barbosa de Carvalho e Silva<sup>1</sup>**

## **Resumo**

De fato, um curso de Línguas para Fins Específicos (LFE) direciona-se a um determinado propósito, e por isso deve se guiar por uma análise de necessidades. Este artigo tem por objetivo problematizar a especificidade do inglês necessário a um grupo de pilotos militares da Força Aérea Brasileira (FAB), o Esquadrão de Demonstração Aérea (EDA), ou “Esquadrilha da Fumaça”. Para tanto, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o Inglês para Aviação e analisamos as situações de uso da língua pelo grupo. Os dados foram triangulados a partir de uma multiplicidade de participantes e procedimentos metodológicos, como entrevistas, grupos focais, observação e análise documental. Os resultados do estudo evidenciam que, paradoxalmente, a especificidade do inglês necessário ao EDA abarca até mesmo o chamado Inglês Geral, já que seus aviadores, além de pilotos, são oficiais militares que exercem, cumulativamente, funções administrativas, em solo, para representar a FAB e o Brasil no exterior.

**Palavras-chave:** ensino de língua estrangeira; Inglês para Fins Específicos (IFE); análise de necessidades.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [analigiasilva@hotmail.com](mailto:analigiasilva@hotmail.com); <http://orcid.org/0002-0752-2659>.

## The English language needed by the “Smoke Squadron” pilots: how specific can the Language for Specific Purposes be?

### Abstract

In fact, a Language for Specific Purpose (LSP) course is directed towards a particular goal and should therefore be guided by a needs analysis. This article aims to problematize the specificity of the English language that is necessary to a group of military pilots from the Brazilian Air Force (FAB), the Air Demonstration Squadron (EDA), or “Smoke Squadron”. In order to do so, we carried out a bibliographic review on Aviation English and analyzed the language use situation for the group. Data were generated and triangulated from a multiplicity of participants and methodological procedures, such as interviews, focus groups, observation and document analysis. The results of the study show that, paradoxically, the specificity of English necessary to EDA encompasses even the so-called General English, as its aviators, besides being pilots, are military officers who cumulatively perform administrative functions on the ground, in order to represent FAB and Brazil abroad.

**Keywords:** teaching of second language; English for Specific Purposes (ESP); language needs analysis.

### Introdução<sup>2</sup>

O Esquadrão de Demonstração Aérea (EDA) da Força Aérea Brasileira (FAB), equipe reconhecida como “de alta performance” (SILVA, 2007, p. 7), tem como missão “realizar demonstrações aéreas a fim de difundir, em âmbito nacional e internacional, a imagem institucional da Força Aérea Brasileira (FAB)”, e tem como visão de futuro “ampliar toda a sua potencialidade como instrumento de comunicação social, com o intuito de expandir a notoriedade da Força Aérea Brasileira” (ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA).

Segundo a mesma fonte, entre as várias atribuições do EDA estão o compromisso de “representar a FAB no exterior como instrumento diplomático” e “difundir a Política de Comunicação Social do Comando da Aeronáutica (COMAER)” (ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA). Segundo Silva (2007, p. 70), os pilotos do EDA são “verdadeiros ‘embaixadores’ do Brasil no exterior”.

---

2 Sob a perspectiva do Inglês para Fins Específicos, este artigo revisita uma dissertação de mestrado (SILVA, 2016a), desenvolvida com o apoio da CAPES.

O curso de inglês que gerou a inquietação para o estudo proposto ocorreu por aproximadamente seis anos, com o consentimento e a participação dos Comandantes do EDA. As aulas ocorriam na própria sede do grupo, especificamente na sala de *briefing* dos pilotos. Todavia, chamava a atenção o fato de eles se interessarem, sobremaneira, pelo aprendizado do chamado “Inglês Geral”. Quando indagados sobre a necessidade de aprender inglês específico para as comunicações aeronáuticas por radiotelefonia, ou “Inglês Aeronáutico” (GRUPO DE ESTUDOS DE INGLÊS AERONÁUTICO), esses pilotos afirmavam que esta não parecia ser uma necessidade, pois, para eles, bastava a formação – seguida de certificação – fornecida pelo Comando da Aeronáutica (COMAER), que os habilitava para o uso de fraseologia aérea padrão em língua inglesa, que é a linguagem específica utilizada nas comunicações por radiotelefonia, entre pilotos e órgãos de controle de tráfego aéreo, em voos fora do espaço aéreo brasileiro.

No âmbito do ensino e da avaliação de Línguas para Fins Específicos (LFE), ou *Language for Specific Purposes* (LSP), é certo que algumas profissões exigem “[...] um alto grau de proficiência em situações literalmente de vida ou morte”<sup>3</sup> (RIORDAN, 2018, p. 24, tradução nossa), como no caso do inglês para aviação. Estudos nessa área têm ganhado interesse de pesquisadores, no exterior e no Brasil (ALDERSON, 1988, 2011; BIASE; GRATTON, 2015; BOCORNY, 2011; DOUGLAS, 2004; EMERY, 2008, 2014; ESTIVAL; FARRIS, 2016; GALLO, 2006; GARCIA, 2015; MITSUTOMI; O'BRIEN, 2003, 2004; MONTEIRO, 2009; SCARAMUCCI, 2011; SCARAMUCCI *et al.*, 2018; SILVA, 2016a, 2016b, entre outros).

Central para o entendimento das questões tratadas neste artigo é o conceito de “Análise da situação-alvo”, ou *Target Situation Analysis* (TSA), que para Chambers (1980) refere-se ao estabelecimento de necessidades comunicativas por meio de uma análise da língua em sua situação de uso. Desse modo, além do uso de uma linguagem muito específica para certas profissões, o mesmo autor nos lembra que, em certos casos, como em cursos de inglês para fins diplomáticos, o uso de “inglês social”<sup>4</sup> (CHAMBERS, 1980, p. 29) é também inerente à situação-alvo de uso da língua, e, por isso, deve fazer parte de um curso de inglês para os profissionais daquela área. Contudo, o autor adverte que isso se dá porque esse tipo de inglês faz parte da situação-alvo “[...] e não porque o aluno precisa disso para tornar a vida mais prazerosa durante um treinamento” (CHAMBERS, 1980, p. 29, grifo nosso).<sup>5</sup>

---

3 No original: “[...] a high level of proficiency in literal life-or-death situations”.

4 No original: “social English”.

5 No original: “On the other hand, a student learning English for diplomatic purposes may have social English defined by the TSA, in which case it should constitute part of the course – but because it is part of the TSA and not because the student needs it to make life more pleasant during training”.



Diante de tais considerações, surge a pergunta que motivou este estudo: quais as características do inglês necessário aos pilotos da Esquadrilha da Fumaça, para o desempenho de sua missão? Para responder a essa pergunta, este artigo tem como objetivo identificar a especificidade do inglês necessário aos pilotos da Esquadrilha da Fumaça.

A pesquisa sobre a qual este artigo discorre teve caráter qualitativo e contou com 25 participantes, entre eles, Pilotos em Atividade, Pilotos Veteranos e professores de inglês da Academia da Força Aérea Brasileira (AFA). Para a geração de dados, foram empregados procedimentos metodológicos diversificados, tais como, entrevistas não estruturadas e semiestruturadas, grupos focais, análise documental e observação. A análise interpretativa dos dados ocorreu por meio de triangulação de procedimentos e de participantes, de acordo com Serafini *et al.* (2015).

Apesar de este trabalho centralizar-se em um estudo de caso sobre o inglês necessário a um grupo reduzido de pilotos, ressaltamos que o enfoque dado ao tema poderá se estender a contextos diversos. Espera-se, assim, que as reflexões ora propostas sejam úteis ao ensino e à avaliação de Línguas para Fins Específicos (LFE), seja de Inglês para Fins Ocupacionais, Acadêmicos<sup>6</sup>, ou de outras línguas estrangeiras.

O presente artigo está dividido em quatro partes, além desta introdução e das considerações finais. Inicialmente, apresentamos algumas características do Inglês para Fins Específicos (IFE) e, na sequência, discutiremos sobre aquela que julgamos ser a principal delas: a análise de necessidades. Em seguida, abordamos o conceito de “inglês para aviação”, para, logo depois, apresentarmos alguns dados retomados a partir da pesquisa anterior que fundamentou este artigo, de modo a elucidar a pergunta de pesquisa que o norteia.

## **Características do Inglês para Fins Específicos (IFE)**

O Inglês para Fins Específicos (IFE) pode ser definido como “uma abordagem para o ensino de línguas, na qual todas as decisões quanto ao conteúdo e ao método são baseadas nas razões que levam o aprendiz a aprender” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19, tradução nossa).<sup>7</sup> Trata-se, portanto, de uma abordagem de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira ou como segunda língua que tem como foco as necessidades profissionais ou acadêmicas dos aprendizes.

---

6 Em inglês: *English for Occupational Purposes* (EOP) e *English for Academic Purposes* (EAP), conforme Robinson (1991).

7 No original: “[...] an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner’s reason for learning”.

Robinson (1991) enumera algumas características que podem diferenciar os cursos de IFE dos cursos de Inglês Geral. A autora afirma que os primeiros são guiados por um objetivo, isto é, são ensinados a alunos que necessitam fazer uso de inglês para suas atividades acadêmicas ou profissionais. Em seguida, salienta que os cursos de IFE devem sempre se basear em uma análise de necessidades. Por fim, sustenta que tais cursos têm duração previsível e se direcionam a adultos ou jovens adultos, que, por isso, trazem consigo algum conhecimento prévio que afeta o aprendizado.

É preciso, então, refletir sobre quão específico deve ser o “E” na sigla IFE. Conforme Johnstone (1997), tal abordagem não se opõe totalmente ao chamado Inglês Geral, pois o que os diferencia são apenas os contextos e propósitos de uso da língua, condicionando o falante a adequar recursos lexicais, sintáticos e semânticos para que tal uso seja eficaz. Nesse sentido, Douglas (2000), quando discorre sobre avaliação de LFE, afirma que os testes de línguas não possuem apenas propósitos gerais ou específicos, já que todo teste é elaborado para algum propósito, e entende que há um *continuum* de especificidades, que pode variar do “muito geral” ao “muito específico”, dentro do qual os testes para fins específicos recaem. Quanto ao ensino de IFE, Dudley-Evans e St. John (1998) referem-se a esse mesmo *continuum* de especificidades. Isso nos permite afirmar que tanto para o desenho de cursos como de avaliações de LFE é primordial que se defina o grau de especificidade da língua que se pretende ensinar/avaliar.

Quanto às origens do IFE, Rajguru (2017) elenca alguns aspectos que parecem ter favorecido seu surgimento. O autor destaca a força econômica dos Estados Unidos da América, após a Segunda Guerra, combinada com as demandas de um mundo globalizado em expansão tecnológica e científica sem precedentes, que fizeram com que o inglês se tornasse a língua do conhecimento. Outro fator mencionado foi a revolução ocorrida no campo da linguística, por meio da qual o uso da língua em comunicações reais passou a importar mais do que meras descrições da língua, que caracterizavam a linguística tradicional. Por fim, o autor considera o foco no aprendiz uma tendência comum no ensino de línguas pela perspectiva da abordagem comunicativa, como mais um dos fatores a impulsionar o IFE.

Nos anos 70, quando floresciam as ideias que fundamentaram a abordagem comunicativa, os aprendizes de inglês demonstravam uma crescente necessidade de atuar em contextos específicos por meio da língua, o que se alinhava ao conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972), que valorizava as funções e o contexto social de uso da língua, no lugar da forma. Celani (1997, p. 153) sustenta que, originariamente, o IFE caracterizava-se por:

[...] uma abordagem essencialmente pragmática, nascida da prática, e preocupada especialmente com a clareza de propósitos na fixação de objetivos. Resultava de uma pedagogia realista, que partia da análise de necessidades e dos desejos dos aprendizes.

Entre nós, no Brasil, o IFE recebeu a denominação de “Inglês Instrumental” (GALLO, 2006), que por muito tempo esteve associada à ideia de ensino de leitura. Não obstante, autoras da envergadura de Celani (2008) e Ramos (2008) chamam a atenção para algumas ideias equivocadas sobre o IFE, sendo a principal delas a de relacioná-lo à habilidade de leitura, tão somente. Nesse sentido, Damião (2011) pondera que a visão associada entre IFE e ensino instrumental, este apenas relativo à leitura, tem se modificado nos últimos tempos, ganhando uma perspectiva mais abrangente.

Entre os vários mitos que cercam o IFE está a ideia de que “[...] IFE é inglês técnico” (RAMOS, 2008, p. 11, tradução nossa),<sup>8</sup> ou ainda que “[...] o ensino de IFE é possível apenas depois que os alunos já dominam o ‘inglês básico’ [...]” (RAMOS, 2008, p. 12, tradução nossa),<sup>9</sup> sendo “básico” entendido a partir de uma concepção estruturalista de língua. O que é básico, elucida a mesma autora, depende das necessidades de cada um, pois “[...] o que pode ser considerado ‘básico’ para um garçom pode não ser para um piloto, ou uma recepcionista, e assim por diante” (RAMOS, 2008, p. 12, tradução nossa).<sup>10</sup> Daí a importância da condução de uma análise de necessidades cuidadosa e abrangente, de modo a guiar a elaboração de cursos, avaliações, material didático e, até mesmo, auxiliar na formação de professores de línguas para propósitos específicos. É o que veremos a seguir.

## **Análise de Necessidades**

A análise de necessidades é um processo dinâmico, contínuo, amplo e multifacetado, por meio do qual as necessidades dos aprendizes ou examinandos podem ser conhecidas, categorizadas e avaliadas (SILVA, 2016a, 2016b). Tal processo pressupõe uma diversidade de participantes e recursos metodológicos, tais como entrevistas, questionários, grupos focais, observação e análise documental (BROWN, 2009; DÖRNYEI, 2007; HUTCHINSON; WATERS, 1987; JASSO-AGUILAR, 1999; RIORDAN, 2018; SERAFINI *et al.* 2015; SILVA, 2016a, 2016b; WEST, 1994, 1997). Os dados gerados devem ser triangulados na fase de interpretação e análise, de modo a proporcionar resultados confiáveis e, assim, conferir maior validade às decisões a serem tomadas. Tem-se

---

8 No original: “ESP is technical English”.

9 No original: “the teaching of ESP is possible only after the students master ‘basic English’”.

10 No original: “[...] what is ‘basic’ for a waiter may not be for a pilot, a receptionist and so forth”.

observado um crescente interesse de pesquisadores por análises de necessidades de línguas também no contexto militar (BIASE; GRATTON, 2015; PARK, 2015; THOMSON, 2015; SILVA, 2016a).

Vários autores afirmam que um curso de IFE direciona-se sempre a determinado propósito, traçado por meio de uma análise de necessidades de línguas (*language needs analysis*), cuja finalidade é identificar o que exatamente os alunos devem ser capazes de fazer por meio da língua (MUNBY, 1978; ROBINSON, 1991; DUDLEY-EVANS, 2010; CHOSTELIDOU, 2011). Nesse sentido, Vian Jr. (2008, p. 143) esclarece:

A análise de necessidades é o fator primordial que distingue o ensino instrumental do ensino de línguas para fins gerais. Isso não significa que nos cursos de línguas para fins gerais os alunos não possuam necessidades; o fato é que, nos cursos instrumentais, os aprendizes são, geralmente, conscientes de suas necessidades.

Como asseguram Hutchinson e Waters (1987), é preciso identificar as “necessidades-alvo”<sup>11</sup> do aprendiz, ou seja, tudo que ele deve ser capaz de realizar na situação-alvo. Esses autores fazem uma distinção entre necessidades (*necessities*), lacunas (*lacks*) e desejos (*wants*): “necessidades” é o termo escolhido a fim de designar tudo aquilo que o aprendiz precisa saber para desempenhar-se na situação-alvo; “lacunas” dizem respeito à diferença entre aquilo que o aprendiz já sabe e aquilo que ainda lhe falta; “desejos” são as expectativas, ou aquilo que o aprendiz subjetivamente espera alcançar.

Tais conceitos “são representações ligadas àquilo que os aprendizes querem realizar por meio da língua-alvo, independentemente do que os responsáveis pelo curso, ou o professor, afirmem ser necessário” (SILVA, 2016b, p. 495). Devem, portanto, ser ouvidos não apenas os aprendizes, mas também os demais atores envolvidos no processo de elaboração de um curso ou de uma avaliação de línguas, para que a análise de necessidades se aproxime, o máximo possível, da real necessidade de uso futuro da língua. É por isso que McNamara (1996) recomenda que as atividades e tarefas comunicativas no ambiente de trabalho sejam descritas a partir de fontes diversas de geração de dados.

Como sustenta Chambers (1980, p. 29-30, tradução nossa), é por meio da Análise da situação-alvo que ocorre o “[...] estabelecimento das necessidades comunicativas e suas realizações, resultante de uma análise de comunicação na situação-alvo”,<sup>12</sup>

---

11 Em inglês: “target needs”.

12 No original: “[...] the establishment of communicative needs and their realizations, resulting from an analysis of the communication in the target situation”.

dando-se a conhecer, assim, como, onde, com que frequência, com quem e por que meios a língua será utilizada na situação-alvo. Em seguida, Dudley-Evans e St. John (1998) sugerem mais uma etapa, denominada Análise da situação de aprendizagem, ou *Learning Situation Analysis* (LSA), que se assemelha à Análise das necessidades de aprendizagem, proposta por Hutchinson e Waters (1987), por meio da qual se busca conhecer como o aprendiz se apropria do conhecimento, de acordo com suas necessidades subjetivas e seu estilo de aprendizagem.

Focalizando o objetivo deste artigo, que é buscar as especificidades do uso de inglês para os pilotos da Esquadrilha da Fumaça, voltamo-nos para a Análise da situação-alvo (TSA), realizada para o grupo por Silva (2016a). Concordamos com Riordan (2018, p. 22, tradução nossa)<sup>13</sup> quando afirma que, para conhecermos as necessidades dos aprendizes, é fundamental realizarmos “uma análise de uso específico da língua-alvo em um contexto particular de modo a definir o que os falantes não nativos da língua terão que aprender para operar de maneira eficiente naquele contexto”. Portanto, uma análise de necessidades, ampla e precisa, deve ser o ponto de partida na elaboração de cursos e avaliações de línguas para fins específicos.

## O Inglês para Aviação

Após vários acidentes e incidentes aéreos, nas décadas de 70 e 90, que tiveram como fator contribuinte a proficiência insuficiente em inglês de pilotos e controladores de tráfego aéreo (ATCOs)<sup>14</sup> em comunicações aeronáuticas, a Organização da Aviação Civil Internacional, OACI<sup>15</sup>, braço da Organização das Nações Unidas para questões aeronáuticas, passou a adotar medidas regulatórias sobre a proficiência em língua inglesa para a aviação civil internacional (MONTEIRO, 2010).

Entre os vários documentos elaborados pela OACI, destacamos o “Manual de Implementação dos Requisitos de Proficiência Linguística”, Doc 9835, publicado em 2004 e atualizado em 2010, que descreve a linguagem própria para a aviação, estabelece o modo de avaliá-la e estipula a proficiência mínima para pilotos e ATCOs, de acordo com uma escala de proficiência, com níveis que variam de 1 a 6, a saber: Pré-elementar (1), Elementar (2), Pré-operacional (3), Nível Operacional (4), Avançado (5), Expert (6). Para cada um deles, são descritas as seguintes áreas de desempenho linguístico: pronúncia, estrutura, vocabulário, fluência, compreensão e interações. Conforme o Doc 9835 (ORGANIZAÇÃO DA AVIAÇÃO CIVIL INTERNACIONAL/

---

13 No original: “[...] an analysis of the specific use of the target language in a particular context in order to define what non-native speakers of the language will have to learn in order to operate effectively in that context”.

14 ATCOs: sigla, em inglês, para *Air Traffic Controllers*.

15 A sigla equivalente, em inglês, para OACI é ICAO (*International Civil Aviation Organization*).

OACI, 2010, Apêndice A, p. A-7, A-8), para que a operacionalidade seja atestada, é preciso que se alcance o nível 4 em todas as categorias mencionadas, sendo esse o mínimo para que as comunicações aeronáuticas por radiotelefonia sejam consideradas seguras.

Embora este artigo esteja centrado na identificação da especificidade do inglês necessário a um grupo de pilotos militares, é preciso lembrar que o Brasil é membro signatário da OACI. Tal fato nos leva a crer que a escala de proficiência em inglês da OACI, prevista no Doc 9835, pode servir como um parâmetro para avaliação de proficiência em inglês de pilotos militares brasileiros. No entanto, é preciso lembrar que o Comando da Aeronáutica (COMAER) não impõe aos pilotos da FAB a aplicação do mesmo exame utilizado para avaliar a proficiência em inglês dos pilotos da aviação civil, o *Santos Dumont English Exam* (SDEA), elaborado e aplicado pela Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC). Já os ATCOs brasileiros, civis ou militares, devem ter sua proficiência em inglês aeronáutico certificada por um exame alinhado ao Doc 9835, chamado “Exame de Proficiência em Inglês Aeronáutico do SISCEAB”,<sup>16</sup> ou EPLIS, desenvolvido e aplicado pelo Instituto de Controle do Espaço Aéreo (ICEA), órgão pertencente ao COMAER.

A comunicação por radiotelefonia entre pilotos e órgãos de controle do espaço aéreo ocorre, normalmente, por meio de uma linguagem codificada e muito especializada chamada fraseologia aérea padrão,<sup>17</sup> caracterizada por frases curtas e vocabulário reduzido, que torna possível a transmissão de informações relativas ao voo de forma concisa, precisa e eficiente (EMERY, 2014). No âmbito do COMAER, o documento MCA 100-16/2016 (BRASIL, 2016a, item 2.4) estabelece que o português é o idioma previsto para as comunicações aeronáuticas, porém, em seguida, alinha-se ao Doc 9835 e estabelece que o inglês deve ser o idioma internacional para as comunicações por radiotelefonia, fora do espaço aéreo brasileiro.

O Doc 9835 acrescenta que, em situações excepcionais – para as quais o uso da fraseologia aérea padrão, em inglês, não é suficiente –, é necessário o uso do chamado “*plain English*” que, em tese, poderia ser traduzido como “inglês comum”. Todavia, a linguagem comum, quando utilizada em caráter excepcional e complementar à fraseologia aérea padrão, não deve ser confundida com aquela utilizada em situações do cotidiano, pois, como esclarece Scaramucci (2011a, p. 10), “[...] não é o inglês que usamos para fazer compras ou ir ao cinema. Há especificidades no vocabulário, nas estruturas e também, principalmente, nos gêneros das interações”. Assim, o uso do inglês comum nas comunicações aeronáuticas por radiotelefonia é voltado para a

---

16 Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro.

17 A fraseologia aérea padrão é descrita pela OACI no Anexo 10, v. II, e capítulo 12 do documento OACI 4444/2007.

consecução da atividade-fim, devendo, por conseguinte, pautar-se pelas mesmas regras de precisão, clareza, objetividade e não-ambiguidade que regem o uso da fraseologia. Por tudo isso, o “*plain English*” é considerado, por Estival e Farris (2016, p. 17), uma “ficção linguística”. Para Scaramucci *et al.* (2018, p. 300), o termo deve ser traduzido para a língua portuguesa como “inglês comum”, porém vinculado à ideia de “linguagem comum para comunicação aeronáutica”.

É bom lembrar que também o entendimento quanto à abrangência do termo “*Aviation English*”, entre estudiosos brasileiros, ainda se encontra em processo de consolidação. Em sentido estrito, é traduzido como “Inglês Aeronáutico” para se referir à linguagem entre pilotos e ATCOs, em comunicações radiotelefônicas fora do espaço aéreo brasileiro, composta por fraseologia (em língua inglesa) e inglês comum para comunicação aeronáutica, como está explicitado no *site* do GEIA na internet:

A expressão ‘inglês aeronáutico’ (em inglês, *Aviation English*) é a denominação para a linguagem utilizada nas comunicações que ocorrem durante um voo em ambiente internacional e, para nossos objetivos, mais especificamente entre pilotos e controladores de tráfego aéreo (ATCO) (GRUPO DE ESTUDOS EM INGLÊS AERONÁUTICO/GEIA, *on-line*).

Borowska (2018) sustenta que, na impossibilidade de haver falantes que dominem todas as línguas existentes, somente o uso do Inglês Aeronáutico – que ela chama, em inglês, *Aeronautical English* – possibilitaria a comunicação segura entre usuários do mesmo espaço aéreo.

Paralelamente, o termo “*Aviation English*” pode ter, ainda, uma interpretação que abarca o inglês aeronáutico, mas não se restringe a ele, alcançando uma gama de recursos lexicais, semânticos e pragmáticos a serem empregados, por meio de diversos gêneros discursivos, para a comunicação entre profissionais da aviação também em solo, no exercício de suas atividades e funções. É nesse sentido mais amplo que o termo *Aviation English* pode ser traduzido como “Inglês para Aviação” (SILVA, 2016a).

## **A necessidade de uso de inglês pelos pilotos do EDA**

Em uma pesquisa de natureza qualitativa, conduzida por meio de um estudo de caso, a análise de necessidades em questão (SILVA, 2016a) alcançou seus resultados após triangulação e análise interpretativa dos dados, gerados por meio de uma diversidade de participantes e procedimentos metodológicos, tais como, entrevistas, grupos focais, análise documental e observação (LONG, 2005; SERAFINI *et al.*, 2015).

A perspectiva teórica que guiou o referido estudo está calcada em uma visão de proficiência relativa, voltada para a situação de uso futuro da língua (SCARAMUCCI, 2000), dando condições para que os aprendizes possam agir no mundo de modo eficiente por meio da linguagem, cientes do papel que ela exerce na construção de identidades e saberes (SCARAMUCCI; RODRIGUES, 2004). Norteia também aquele estudo a noção de língua sob a forma imagética de um caleidoscópio, proposta por César e Cavalcanti (2007), segundo a qual, de modo semelhante aos desenhos que se formam em um caleidoscópio, também o uso da língua delinea-se com complexidade e dinamismo, como em uma rede de interseções e movimentos.

Os pilotos participantes da pesquisa foram divididos em duas categorias, representadas por “cores de fumaça”, em alusão ao nome do grupo. A categoria denominada “Pilotos veteranos” era marcada por três letras correspondentes a cores em inglês; a categoria “Pilotos em atividade” era representada por cores em português. Por exemplo, o Piloto veterano, Fumaça *Purple*, era identificado como FPP e o Piloto em atividade, Fumaça Amarela, era identificado por meio da sigla FAM. Nas transcrições dos dados, a pesquisadora foi identificada com a letra “P”. Transcrevemos, a seguir, partes dos dados gerados no estudo de Silva (2016a), que podem auxiliar a responder à pergunta de pesquisa que norteia este artigo.

Ao serem indagados, por meio de entrevistas e grupos focais, sobre a necessidade de uso de inglês para o cumprimento das missões do EDA, os participantes destacaram a necessidade de compreensão e produção oral. No relato a seguir, o Piloto veterano, Fumaça *Black*, FBK, expressou tal necessidade no uso de inglês aeronáutico, para o voo, e também de inglês geral, para situações sociais diversas em solo. É o que vemos no trecho a seguir:

(1) FBK: fora do Brasil a comunicação é sempre em inglês' (+) então é de EXTREMA importância que os Oficiais Aviadores do EDA, pra que eles possam justamente EXERCER esse papel de comunicação social, que eles saibam falar inglês [...] quando o Oficial Aviador (do EDA sai do Brasil em uma viagem (+) obviamente ele vai ter contato com o público, né' (+) o público quer conversar com os PILOTOS da Esquadilha, (+) a gente chega próximo àquela multidão que está observando as aeronaves' (+) que está observando o show aéreo' (+) a gente distribui brindes, (+) folhetos, (+) esse público pede pra que se assinem os catálogos, (+) fazem perguntas, (+) e começa por aí que o pessoal tem que ter um discernimento na língua, (+) pra justamente agradar' (+) e fazer aquela divulgação, né' (+) da Força Aérea Brasileira (+) e:: obviamente que ele (o piloto) pode ser entrevistado a qualquer momento (+) e NÃO SOMENTE o oficial de Relações Públicas (+) *todos os oficiais são relações públicas* (+)



*então todos têm que estar preparados para responder à pergunta de um repórter, né' (+) eh::, obviamente que o inglês também é muito importante na comunicação com a Torre (+) toda a FRASEOLOGIA é feita em inglês, né (+) então é extremamente importante (+) eu acho que A MISSÃO DO EDA não seria possível sem o conhecimento da língua inglesa (+) pelo menos no exterior (SILVA, 2016a, p. 83).*

Nota-se, no relato acima, que a necessidade de uso de inglês (no caso, produção e compreensão oral) não se restringe ao voo, para comunicação com os órgãos de controle de tráfego aéreo, mas se estende à representação diplomática, em solo, no contato com o público, para conversar e dar entrevistas, a fim de fazer divulgação da FAB. Em outros trechos, é possível observar a necessidade de uso de inglês que extrapola a fraseologia, em voo, caracterizando, de modo inequívoco, a necessidade de uso “[...] de um tipo *sui generis* de inglês nas comunicações aeronáuticas, que oscila entre o inglês muito específico (ESP) e o inglês geral (EGP), para uso em situações pouco comuns em voo [...] *plain English*” (SILVA, 2016a, p. 189). É o que vemos no relato do Piloto em atividade, Fumaça Amarela, FAM:

*(2) FAM: no caso de emergência (+) além da necessidade do inglês em si (+) é somado com a situação de nervosismo' (+) de apreensão, (+) que vai exigir que a pessoa tenha menos tempo pra, pra (+) reflexos né' (+) pra botar a boca no mundo né (+) então essa é a necessidade que a gente (+) às vezes (+) não sente do inglês no dia a dia' (+) porque as emergências não são comuns, (+) quando acontece uma emergência' (+) quando acontece uma coisa anormal (+) por exemplo (+) eu estou ali solicitando para o acionamento e o rapaz não tem o meu plano de voo' (+) eu vou ter que CONVERSAR com ele, (+) aí deixa de ser amarrado e técnico e passa a ser uma conversa em inglês, (+) agora coloca isso numa situação realmente de emergência (+) em que o motor apaga'(+), que pega fogo'(+), aí o inglês tem que estar mais afiado pra desempenhar (+) acho que por isso que talvez a gente se sinta confortável pra voar (+) mesmo não tendo inglês no nível totalmente proficiente (+) porque a gente:: (+) A EMERGÊNCIA NÃO É TÃO COMUM. (SILVA, 2016a, p. 191-192, grifos no original).*

Quando indagados sobre o uso de inglês em situações sociais, em eventos diversos, os Pilotos veteranos, Fumaça Green, FGR, e Fumaça Black, FBK, assim se pronunciaram:

*(3) FGR: Si::m, sim (+) isso aí também ocorre eh (+) nós somos convidados para (+) para eventos' (+) eh' durante eh após o período de demonstração (+) em feiras (+) por exemplo a gente normalmente está em contato com organizadores de eventos (+) somos colocados*

em hangares'(+), onde eh (+) dividimos espaço com outros times acrobáticos (+) então há o processo de'(+), de troca de ideias'(+), de informação. (SILVA, 2016a, p. 194).

(4) FBK: [...] normalmente quando se viaja para o exterior a gente vai a Consulados' (+) vai a Embaixadas' (+) tem outras reuniões com oficiais das outras Forças que estão convidando o EDA (+) e toda a comunicação (+) e todo entretenimento ali (+) é feito na língua inglesa (SILVA, 2016a, p. 195-196).

(5) FBK: primeiro que quando pousa já vem o pessoal da Polícia Federal (+) querem os passaportes (+) você tem que conversar com o cara da Receita Federal (+) ele vai fazer várias perguntas (+) tem é a (+) uh, uh [...] que cuida de alimentos (+) como é" [...] porque você não pode levar comida, né' (+) então o cara vai te fazer um monte de perguntas (+) você tem que conversar (+) aí você é recebido num local daqueles (+) os organizadores da festa recebem você (+) eles vão te dar as boas-vindas (+) você tem que responder (+) eles vão te dar algumas orientações (+) você tem que entender essas orientações (+) aí você vai para um hotel (+) você vai ter que falar com o cara do hotel (+) a respeito de quarto (+) dividir o pessoal (+) alguma necessidade que o Esquadrão precise, (+) que você vai ter que solicitar (+) depois, nas demonstrações (+) o contato com o público' (+) isso é muito importante, (+) o voo em si, (+) que seria a fraseologia em inglês que nós já comentamos, né' (+) *depois do voo aí normalmente tem coquetel (+) faz aquele (+) aquela (+) interação, né' (+) que é EXTREMAMENTE importante e bacana (+) entre pilotos, entre organizadores, o público, isso aí FAZ PARTE DA MISSÃO em si, né"* (+) *porque socializar com o povo que te convidou é extremamente importante.* (SILVA, 2016a, p. 195-196, grifos no original).

Tais relatos evidenciam que as "necessidades sociais"<sup>18</sup> (CHAMBERS, 1980) de uso de inglês geral pelo EDA constituem parte integrante da situação-alvo de uso da língua e por isso devem ser parte de cursos e avaliações de proficiência em inglês para o grupo.

Os dados até aqui apresentados e analisados foram triangulados com outros provenientes de observação em avaliação em prova de Tráfego Aéreo Internacional, Prova TAI, e em visitas estrangeiras à sede do EDA. Também foram triangulados dados oriundos de análise documental no Regulamento Interno do EDA, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b), e no Regimento Interno do EDA, ROCA 21-44 (BRASIL, 2014a). Observou-se,

---

18 No original: "social needs".

então, que os oficiais aviadores do EDA exercem, além da função operacional de pilotos, funções administrativas diversas, que estão previstas no Regulamento e no Regimento Interno do EDA, RICA 21-110 (BRASIL, 2014b), e ROCA 21-44 (BRASIL, 2014a). Tais funções podem exigir dos pilotos o desempenho também em tarefas de compreensão e produção escrita, em inglês geral. Isso nos leva a concluir que a situação-alvo de uso da língua para o EDA é muito ampla. Dessa forma, por mais paradoxal que possa parecer, o Inglês Geral vai ganhando especificidade, e logo passa a pertencer ao grande espectro do IFE, à medida que integra a situação-alvo.

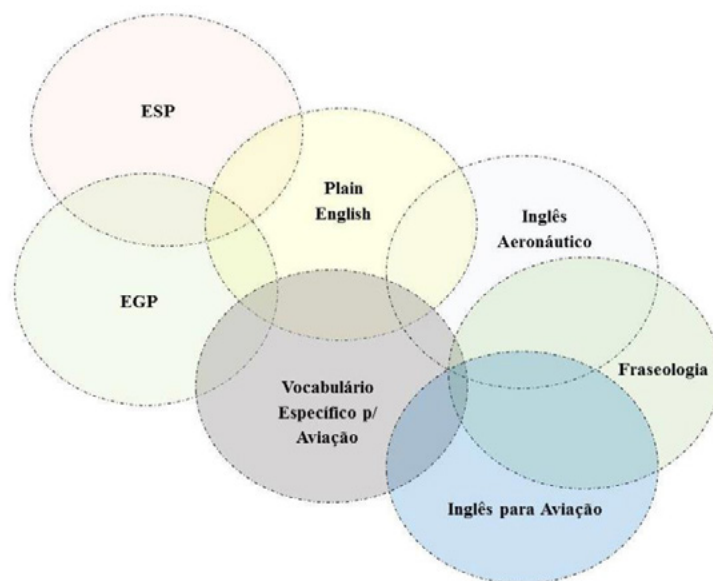
Identificamos, assim, os diferentes componentes do inglês necessário ao EDA que, simplificada, poderiam ser representados por meio de um *continuum* (Figura 1), conforme sugerem Dudley-Evans e St. John (1998), Douglas (2000) e Emery (2014). Vejamos:



**Figura 1.** *Continuum* de especificidades de inglês para os Oficiais Aviadores do EDA  
Fonte: Silva (2016)

No entanto, no caso específico do EDA, tal representação linear e unidimensional parece não ser suficiente. A fim de melhor demonstrar as especificidades do inglês necessário ao EDA, no lugar de um *continuum*, preferimos a representação proposta por César e Cavalcanti (2007), em forma de um caleidoscópio, em que os diferentes componentes da língua necessária ao grupo se entrelaçam e se intercalam, formando novas configurações, de um modo dinâmico, a depender das diferentes tarefas, funções a serem desempenhadas, e dos diversos interlocutores e gêneros discursivos necessários para dar conta da comunicação no contexto de uso da língua pela equipe.

Desse modo, é possível conceber a complexidade da necessidade de inglês pelo EDA que pressupõe, em diferentes situações, o domínio de inglês específico para o contexto de aviação (*fraseologia, plain English* – ou inglês comum para comunicação aeronáutica – e vocabulário específico para aviação), e Inglês Geral, para uso em solo, com capacidade de uso da língua (compreensão e produção oral e escrita) e conhecimento de L2/LE, incluindo-se aí o uso de estratégias comunicativas e a produção oral e escrita por meio de gêneros diversos, para o desempenho de funções administrativas que o grupo também exerce, na esfera militar.



**Figura 2.** Representação visual do inglês necessário aos Oficiais Aviadores do EDA  
 Fonte: Silva (2016)

Dada a diversidade de suas funções, os pilotos do EDA devem ser capazes de mobilizar, concomitantemente, inúmeros recursos linguísticos e estratégicos. Por exemplo, para explicar o desempenho de uma aeronave, ou os detalhes de uma manobra aérea, em entrevista à imprensa no exterior, será preciso integrar as habilidades de compreensão e produção oral em inglês geral, com o uso de vocabulário específico para aviação. Tal contexto de uso da língua difere, sobremaneira, da tarefa que esses mesmos pilotos precisam desempenhar, em voo, para a comunicação radiotelefônica com órgãos de controle de tráfego aéreo internacional, por meio de fraseologia padrão em inglês e, se necessário, de inglês comum para comunicações aeronáuticas. Esses exemplos podem ainda não coincidir com o uso da língua necessária em recepção de visitas oficiais estrangeiras à sede do EDA, em cursos e intercâmbios no exterior, ou em atividades de representação social e diplomática, em recepções, coquetéis, após exposições ou feiras aéreas internacionais.

## Considerações finais

Como é pacífico na literatura da área de IFE, entendemos que é por meio de uma análise de necessidades que se pode chegar a conhecer as necessidades de uso de uma língua estrangeira (LE/L2, LA), o que deve ser o primeiro passo na elaboração de cursos, material didático, avaliação, ou até mesmo na formação de professores de línguas para fins específicos. Foi, portanto, com fundamento nos resultados de uma análise de necessidades (SILVA, 2016a) que discorreremos, neste artigo, sobre o caso da Esquadrilha da Fumaça, grupo altamente treinado

de pilotos militares brasileiros, cuja missão é representar, mundo afora, o Brasil e sua Força Aérea, como instrumento diplomático, por meio de demonstrações aéreas e participações em eventos diversos.

Constatou-se que a língua inglesa necessária aos pilotos do EDA contempla vários elementos, desde o *Inglês Aeronáutico* – composto por fraseologia e inglês comum para comunicações aeronáuticas, que garantem uma comunicação segura entre pilotos e órgãos de controle do espaço aéreo –, como também o *Inglês para Aviação*, em sentido amplo, permeado por vocabulário, tópicos e gêneros discursivos relativos à aviação, para uso em solo, em atividades administrativas ou em paradas durante deslocamentos aéreos ao exterior, chegando até mesmo à necessidade de *Inglês Geral*, para o desempenho de tarefas administrativas, de representação social e diplomática, tanto no Brasil, em recepção de visitas internacionais, como no exterior, para contato com autoridades, a imprensa e o público, durante a participação em eventos operacionais ou sociais, tais como, exposições, *shows* aéreos, cursos e intercâmbios que integram pilotos de diferentes países.

Já era de se supor que seriam muito variadas as necessidades de uso de inglês para um grupo com características tão singulares. Nesse sentido, os dados gerados na Análise da situação-alvo (TSA) para o grupo (SILVA, 2016a) indicam que a especificidade do inglês necessário ao grupo reside na integração de seus diversos componentes, ou “tipos de inglês”, desde o mais específico até o mais geral.

Como resultado das reflexões propostas neste artigo e em resposta à pergunta que motivou o desenvolvimento da pesquisa, é possível afirmar que o “Inglês Aeronáutico”, que constitui a linguagem própria para as comunicações por radiotelefonia, é um componente necessário, porém não suficiente para as necessidades ocupacionais do EDA, pois a própria complexidade de suas missões faz com que – por mais paradoxal que possa parecer – até mesmo o chamado Inglês Geral, integre a TSA e constitua parte do inglês específico necessário à equipe.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C. Testing and its Administration in ESP. In: CHAMBERLAIN, D.; BAUMGARDNER, R. J. (ed.). *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. Oxford: Modern English Publications in association with The British Council, 1988a. p. 87-97.

ALDERSON, J. C. Testing English for specific purposes – how specific can we get? In: HUGHES, A. (ed.). *Testing English for University Study*. London: Modern English Publications and the British Council, 1988b. p. 16-18.

ALDERSON, J. C. The Politics of Aviation English Testing. *Language Assessment Quarterly*, v. 8, n. 4, p. 386-403, 2011. DOI: 10.1080/15434303.2011.622017

BIASE, M. J.; GRATTON, F. Interpreting the Speaking Performance Requirements of Forward Air Controllers. In: JOYCE, H. S.; THOMSON, E. A. (ed.). *Language in Uniform*. United Kingdom: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 2-17.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. *Regulamento Interno do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira*. ROCA 21-44, 2014a.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. *Regimento Interno do Esquadrão de Demonstração Aérea da Força Aérea Brasileira*. RICA 21-110, 2014b.

BRASIL. Comando da Aeronáutica. *Fraseologia de Tráfego Aéreo*. MCA 100-16, 2016a. Disponível em: <https://publicacoes.decea.gov.br/?i=publicacao&id=4916> Acesso em: 09 abr. 2019.

BOCORNY, A. E. P. Panorama dos estudos sobre a linguagem da aviação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 11, p. 1-12, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982011000400009>. Acesso em: 09 abr. 2019.

BOROWSKA, A. A multilingual speaker in global aviation communication. *Journal of Research into Multilingualism*, 1, p. 19-28. 2018. Disponível em: <http://jrm.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/133/2018/03/A-Multilingual-Speaker-in-Global-Aviation-Communication.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2019.

BROWN, J. D. Foreign and Second Language Needs Analysis. In: LONG, M. H., DOUGHTY, C. J. (ed.). *The Handbook of Language Teaching*. United Kingdom: Blackwell, 2009. p. 269-293.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-160.

CELANI, M. A. A. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil. *English for Specific Purposes*, v. 27, p. 412-423, 2008. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490608000318>. Acesso em: 09 abr. 2019.

CÉSAR, A. L.; CAVALCANTI, M. C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. v. 1. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

CHAMBERS, F. A Re-evaluation of needs analysis in ESP. *The ESP Journal*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 25-33, 1980. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0272238080900074>. Acesso em: 09 abr. 2019.

HOSTELIDOU, D. Needs-based course design: the impact of general English knowledge on the effectiveness of an ESP teaching intervention. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Greece, n. 15, p. 403-409, 2011. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811002916>. Acesso em: 09 abr. 2019.

DAMIÃO, S. M. Course design, action research and the use of computers: challenges in an ESP course. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s.l.], v. 11, n. 4, p. 913-934, 2011. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982011000400007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000400007). Acesso em: 09 abr. 2019.

DOUGLAS, D. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

DOUGLAS, D. Language tests can promote safer communications in international civil aviation operations. *ICAO Journals*, Montreal, v. 59, n. 1, p. 20-22 e 25, 2004.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: a multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DUDLEY-EVANS, T. English for Specific Purposes. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (ed.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 131-136.

EMERY, H. J. Plane English, plain English: Henry Emery charts the upward rise of very specific type of teaching. *English Teaching Professional*, 56, [s.l.] 2008.

EMERY, H. J. Developments in LSP Testing 30 years on? The Case of Aviation English. *Language Assessment Quarterly*, Reino Unido, v. 11, n. 2, p. 198-215, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/15434303.2014.894516>. Acesso em: 09 abr. 2019.

ESQUADRÃO DE DEMONSTRAÇÃO AÉREA/EDA. Website oficial. Disponível em: <http://www2.fab.mil.br/eda/index.php/missao-visao-e-valores>. Acesso em: 09 abr. 2019.

ESTIVAL, D.; FARRIS, C. Aviation English as a lingua franca. *In*: ESTIVAL, D.; FARRIS, C.; MOLESWORTH, B. *Aviation English: A lingua franca for pilots and air traffic controllers*. Nova Iorque: Routledge, 2016. p. 1-18. Disponível em: <https://goo.gl/nVsT9c>. Acesso em: 09 abr. 2019.

GARCIA, A. C. M. *What do ICAO Language Proficiency Test Developers and Raters Have to Say about the ICAO Language Proficiency Requirements 12 Years after their Publication? A qualitative study exploring experienced professionals' opinions*. 2015. Dissertation (Master in Language Testing) – Department of Linguistics and English Language, Lancaster University, Lancaster, 2015. Disponível em: [https://www.icaea.aero/wp-content/uploads/2015/10/Masters-Dissertation\\_Angela-Garcia\\_28052015.pdf](https://www.icaea.aero/wp-content/uploads/2015/10/Masters-Dissertation_Angela-Garcia_28052015.pdf). Acesso em: 09 abr. 2019.

GALLO, C. *Inglês para pilotos: análise das necessidades das situações-alvo*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

GRUPO DE ESTUDOS EM INGLÊS AERONÁUTICO/GEIA. Apresentação – website institucional. Disponível em: <http://pesquisa.icea.gov.br/geia/>. Acesso em: 09 abr. 2019.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge, UK. Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

JASSO-AGUILAR, R. Sources, Methods and Triangulation in Needs Analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids. *English for Specific Purposes*, Great Britain, v. 18, n. 1, p. 27-46, 1999. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490697000483>. Acesso em: 09 abr. 2019.

JOHNSTONE, R. LSP Teacher Education (Foreign languages): Common and Specific Elements. *In*: HOWARD, R.; BROWN, G. (ed.). *Teacher Education for LSP*. Reino Unido: Multilingual Matters, 1997. p. 11-21.



KARIMI, P.; SANAVI, R. V. Analyzing English Language Learning Needs among Students in Aviation Training Program. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Tehran, Iran, n. 98, p. 852-858, 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814025828>. Acesso em: 09 abr. 2019.

LETT, J. A. Foreign language needs assessment in the US military. In: LONG, M. H. (ed.). *Second Language Needs Analysis*. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 105-126.

LONG, M. H. Methodological issues in learner needs analysis. In: LONG, M. H. (ed.). *Second Language Needs Analysis*. New York: Cambridge University Press, 2005. p. 19-78.

McNAMARA, T. *Measuring Second Language Performance*. England: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

MITSUTOMI, M.; O'BRIEN, K. The Critical Components of Aviation English. *International Journal of Applied Aviation Studies*, Oklahoma City, v. 1, n. 3, p. 117-129, 2003. Disponível em: [http://www.faa.gov/about/office\\_org/headquarters\\_offices/arc/programs/academy/journal/pdf/Spring\\_2003.pdf](http://www.faa.gov/about/office_org/headquarters_offices/arc/programs/academy/journal/pdf/Spring_2003.pdf). Acesso em: 09 abr. 2019.

MITSUTOMI, M.; O'BRIEN, K. Fundamental aviation language issues addressed by new proficiency requirements. *ICAO Journal*, Montreal, v. 59, n. 1, p. 7-9, p. 27, 2004. Disponível em: <http://www.icao.int/publications/Pages/ICAO-Journal.aspx?year=2004&lang=en>. Acesso em: 09 abr. 2019.

MONTEIRO, A. L. T. *Comunicações entre pilotos e controladores de voo: fatores linguísticos, discursivo-interacionais e interculturais*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://pesquisa.icea.gov.br/geia/publicacoes.php>. Acesso em: 09 abr. 2019.

MONTEIRO, A. L. T. Proficiência Linguística: uma ameaça à segurança operacional. *Carta de Segurança Operacional*, p. 9-11, 7 out. 2010. 2. ed. Disponível em: <http://www.anac.gov.br/assuntos/paginas-tematicas/gerenciamento-da-seguranca-operacional/arquivos/carta/edicao-2>. Acesso em: 09 abr. 2019.

MUNBY, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1978.

ORGANIZAÇÃO DA AVIAÇÃO CIVIL INTERNACIONAL/OACI. *Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements*: Doc. 9835 AN/453. 2. ed. Montreal, 2010.

PARK, K. *A Needs Analysis of English for Korean Naval Officers*. 2015. Thesis (Master of Arts in Teaching of English as a Second Language) – Graduate College of the University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois, 2015. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/78565/PARK-THESIS-2015.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 abr. 2019.

PRINCE, D. Workplace English: approach and analysis. *In: The ESP Journal*. USA, v. 3, n. 2, p. 109-116, 1984.

RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. *In: KRZANOWSKI, M. (ed.). ESP and EAP in Developing and in Least Developing Countries*. IATEFL, 2008. p. 68-83 Disponível em: [http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ESPBrazil\\_Ramos\\_.pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/ESPBrazil_Ramos_.pdf). Acesso em: 09 abr. 2019.

RAHMAN, M. English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review. *Universal Journal of Educational Research*, Bangladesh, v. 1, n. 3, p. 24-31, 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053934>. Acesso em: 09 abr. 2019.

RAJGURU, S. P. Establishing English for Specific Purposes Position in ELT Context. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, [s.l.], v. 5, n. 3, p. 515-519, 2017. Disponível em: <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/481/339>. Acesso em: 09 abr. 2019.

RIORDAN, E. Language for Specific Purposes: Theory and Research. *Language For Teaching Purposes*, [s.l.], p. 15-50, 2018. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-71005-1\\_2#citeas](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-71005-1_2#citeas). Acesso em: 09 abr. 2019.

ROBINSON, P. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1991.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2500/4665>. Acesso em: 09 abr. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. O Exame de proficiência em língua inglesa para controladores de voo do SISICEAB – uma entrevista com Matilde Scaramucci. *Aviation in focus*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 3-12, jan./jul. 2011. Disponível em: [http://pesquisa.icea.gov.br/geia/artigos/scaramucci\\_entrevista.pdf](http://pesquisa.icea.gov.br/geia/artigos/scaramucci_entrevista.pdf). Acesso em: 09 abr. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R.; RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, A.; CARVALHO, A. M. de; WIEDEMANN, L. *Português para falantes de espanhol* – artigos selecionados escritos em português e inglês. Campinas: Pontes, 2004. p. 126-144.

SCARAMUCCI, M. V. R.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIÃO, S. M. (org.). *Pesquisas sobre inglês aeronáutico no Brasil*. Campinas: Pontes, 2018.

SERAFINI, E. J.; LAKE, J. B.; LONG, M. H. Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*, USA, v. 40, p. 11-26, out. 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088949061500037X>. Acesso em: 09 abr. 2019.

SILVA, L. M. A. Equipes de alta performance. *Air Space Power Journal em Português*, Montgomery, v. XIX, n. 3, p. 24-31, 3º trimestre, 2007.

SILVA, A. L. B. C. *Uma análise de necessidades de uso da língua inglesa por oficiais aviadores do esquadrão de demonstração aérea da força aérea brasileira*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016a. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000973844&opt=1>. Acesso em: 09 abr. 2019.

SILVA, A. L. B. C. A Análise de Necessidades e sua relação com cursos e avaliação de proficiência em inglês para um grupo de pilotos militares brasileiros. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 490-503, 29 nov. 2016b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.585>. Acesso em: 09 abr. 2019.

THOMSON, E. A. Language at the Pointy End: Understanding the Additional Language Needs of the Australian Defence Force. In: JOYCE, H. S.; THOMSON, E. A. *Language in Uniform: Language Analysis and Training for Defence and Policing Purposes*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 2015. p. 18-40.

VIAN JR., O. A Análise de Necessidades no Ensino de Inglês em Contextos Profissionais. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 137-158, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/6190>. Acesso em: 09 abr. 2019.

WEST, R. Needs Analysis in Language Teaching. *Language Teaching*, UK, v. 27, p. 1-19, 1994.

WEST, R. Needs analysis: State of the Art. In: HOWARD, R.; BROWN, G. *Teacher Education for LSP*. UK: Multilingual Matters Ltda., 1997. p. 1-19.

# Uma análise sintático-semântica para os verbos de limpeza do português brasileiro

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2186>

**Kely Stefani de Oliveira<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Neste artigo, tomamos como objeto de estudo os verbos de limpeza do PB com o intuito de mostrarmos que esses verbos apresentam propriedades semânticas e comportamentos sintáticos diferentes dos verbos de remoção do PB. Para isso, analisamos, com base no quadro teórico-metodológico da Semântica Lexical, 14 verbos de limpeza. Ao final, chegamos aos resultados de que os verbos de limpeza possuem aspecto lexical de atividade; não acarretam resultado; possuem a grade temática {Agente, Paciente}; têm as seguintes estruturas em decomposição de predicados: [X AFFECT<MANNER>Y], para os verbos de maneira, e [X AFFECT<THING>Y], para os verbos de instrumento; podem ter uma leitura de remoção quando ocorrem na estrutura (SN1 (SN2 P SN<sub>3</sub>)) e aceitam a alternância locativa quando têm o sentido compatível com o de remoção.

**Palavras-chave:** classes verbais; verbos de limpeza; verbos de remoção; alternância verbal; semântica lexical.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; [kely12313@hotmail.com](mailto:kely12313@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-4795-9211>

## A syntactic-semantic analysis for the wipe verbs of Brazilian Portuguese

### Abstract

In this article, we take the BP wipe verbs as our object of study in order to show that these verbs present semantic properties and syntactic behaviors different from BP removal verbs. For this, we analyze, based on the theoretical-methodological framework of Lexical Semantics, 14 wipe verbs. In the end, we come to the results that the wipe verbs are activity verbs; they do not produce results; have the thematic grid {Agent, Patient}; have the following predicate decomposing structures: [X AFFECT <MANNER> Y], for the verbs of manner, and [X AFFECT <THING> Y], for the instrument verbs; can have a removal reading when they occur in the structure (SN<sub>1</sub> (SN<sub>2</sub> P SN<sub>3</sub>)) and accept locative alternation when they have sense compatible with the removal.

**Keywords:** verbal classes; wipe verbs; removal verbs; verbal alternation; lexical semantics.

### 1. Considerações iniciais

As línguas, em geral, oferecem maneiras variadas de descrever os eventos que ocorrem no mundo. Isso se dá porque a língua não necessariamente representa de fato o que ocorre no mundo, mas sim um ponto de vista de quem observou determinado acontecimento. Sendo assim, podemos dizer que a língua oferece aos falantes diversas maneiras de explicitar um evento de acordo com o seu objetivo comunicativo.

Os verbos, no português brasileiro (PB), assim como em outras línguas, têm um grande papel no que diz respeito a essas diversas maneiras de descrever um mesmo evento. Esses itens, portanto, apresentam diferentes formas de organização sintática, uma vez que seus argumentos, dependendo da natureza do verbo, podem se realizar e se organizar em diferentes posições na sentença. Na Linguística, esse fenômeno é conhecido como “alternância verbal” ou “alternância argumental” (LEVIN, 1993; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 2005; CANÇADO; GODOY; AMARAL, 2013; entre outros). Uma das alternâncias mais conhecidas é a “alternância causativo-incoativa”. Verbos como *quebrar*, *rasgar* e *entortar*, por exemplo, podem aparecer em sentenças transitivas, com dois argumentos, ou em sentenças intransitivas, em que apenas um argumento é realizado sintaticamente:

- (01) a. O menino quebrou a jarra.  
b. A jarra (se) quebrou.
- (02) a. O cachorro rasgou a blusa da vizinha.  
b. A blusa da vizinha (se) rasgou.

- (03) a. O Paulo entortou o arame.  
b. O arame (se) entortou.

Cada exemplo de sentença com esses verbos expressa um determinado ponto de vista em relação ao evento no mundo. As sentenças em “a”, por exemplo, descrevem as ações de *quebrar/rasgar/entortar* do início ao fim, ou seja, evidenciam todo o desenrolar dos eventos descritos pelos verbos. As sentenças em “b”, por outro lado, retratam os processos apenas da metade em diante.

A existência de alternâncias desse tipo faz vários estudiosos da área de linguística se perguntarem sobre o que rege esse fenômeno. Muitos estudos na linha de pesquisa da Interface Sintaxe-Semântica Lexical, que investiga a importância do sentido dos verbos em sua realização sintática, mostram que tais alternâncias são restritas por propriedades semânticas dos verbos. No caso da alternância causativo-incoativa, por exemplo, muitos autores apontam que apenas verbos com o sentido de mudança de estado apresentam essas duas opções de configurações sintáticas (FILLMORE, 1970; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1995; CANÇADO; AMARAL, 2010; entre outros). Verbos como *quebrar*, *rasgar* e *entortar*, nos exemplos em (01a), (02a) e (03a), descrevem a mudança de estado dos seus participantes denotados pelos objetos diretos das sentenças, ou seja, *a jarra fica quebrada*, *a blusa da vizinha fica rasgada*, *o arame fica torto*. Portanto, tais verbos participam da alternância causativo-incoativa. Já verbos como *beijar*, *chutar* e *abraçar*, que descrevem apenas uma afetação (NASCIMENTO, 2015) e não uma mudança de estado, não podem ocorrer na alternância causativo-incoativa:

- (04) a. O Paulo beijou a Marta.  
b. \*A Marta beijou.
- (05) a. O menino abraçou a moça.  
b. \*A moça abraçou.
- (06) a. O menino chutou a bola.  
b. \*A bola chutou.

Note que não podemos dizer que houve, nos exemplos acima, uma mudança de estado, pois *a Marta não fica beijada*, *a moça não fica abraçada* e *a bola não fica chutada*.

Dentro desse contexto, e seguindo a linha de pesquisa da Interface Sintaxe-Semântica Lexical, pretendemos analisar neste artigo outro tipo de alternância que ocorre no PB,

a “alternância locativa” (LEVIN, 1993).<sup>23</sup> Levin (1993) analisou tal fenômeno na língua inglesa, mas no PB essa alternância ainda é pouco explorada.

Na alternância locativa, o verbo pode aparecer em dois tipos de configurações sintáticas: (SN<sub>1</sub> V (SN<sub>2</sub> P SN<sub>3</sub>)) ou (SN<sub>1</sub> V SN<sub>3</sub>). Ou seja, o sintagma que aparece na posição de complemento de preposição, na primeira configuração, aparece na posição de complemento do verbo na segunda. A nossa hipótese é a de que os verbos de limpeza aceitam a alternância locativa no PB, assim como é o caso do inglês, apontado por Levin (1993). Vejamos alguns exemplos:

(07) a. O jardineiro limpou a sujeira da horta.  
b. O jardineiro limpou a horta.

(08) a. A Cláudia lavou a mancha da toalha.  
b. A Cláudia lavou a toalha.

(09) a. A moça varreu a poeira do chão.  
b. A moça varreu o chão.

Levin (1993) e Alexiadou e Anagnostopoulou (2013) afirmam que os verbos que participam dessa alternância aceitam uma leitura de *remoção*. Seguindo as autoras, Almeida (2015) sugere que os verbos que genuinamente descrevem remoção (como *remover*, *extrair* e *retirar*) aceitam apenas a configuração sintática (SN<sub>1</sub> V (SN<sub>2</sub> P SN<sub>3</sub>)):

(10) a. O fazendeiro removeu a palha do celeiro.  
b. \*O fazendeiro removeu o celeiro.

(11) a. A dentista extraiu o dente da paciente.  
b. \*A dentista extraiu a paciente.

(12) a. A Célia retirou a água da piscina.  
b. \*A Célia retirou a piscina.

---

2 Este artigo é fruto do meu relatório final de Iniciação Científica.

3 Levin (1993) divide a alternância locativa em diferentes subtipos. Nesta pesquisa, escolheu-se como objeto de estudo o subtipo que a autora chama de “*wipe alternation*”. Existem diferenças significativas entre a ocorrência da alternância em inglês e em português. Muitos subtipos da alternância locativa apontados por Levin (1993) para o inglês não ocorrem em português.

Ainda, outros tipos de verbos aceitam a configuração (SN<sub>1</sub> V SN<sub>3</sub>), mas não a configuração (SN<sub>1</sub> V (SN<sub>2</sub> P SN<sub>3</sub>)):

- (13) a. \*O pedreiro escavou a pedra do chão.  
b. O pedreiro escavou o chão.
- (14) a. \*A empregada esfregou a sujeira do armário.  
b. A empregada esfregou o armário.
- (15) a. \*A máquina centrifugou a água da roupa.  
b. A máquina centrifugou a roupa.

Portanto, este estudo busca investigar que tipos de verbos do PB aceitam a alternância locativa e que tipos de restrições semânticas se aplicam a essa alternância.<sup>4</sup> Tendo isso em mente, o nosso objetivo geral é contribuir para a descrição do sistema gramatical do PB e os nossos objetivos específicos são: fazer um levantamento extensivo dos verbos do PB que ocorrem na alternância locativa; descobrir quais propriedades semânticas restringem a ocorrência da alternância locativa no PB e propor uma análise teórica para a alternância e para os verbos analisados. A nossa hipótese, portanto, é a de que os verbos de limpeza aceitam a alternância locativa no PB, assim como é o caso do inglês, como apontado por Levin (1993). Nosso estudo justifica-se, pois damos continuidade a um trabalho já iniciado sobre um tema ainda não explorado na literatura para o PB. Apesar de Almeida (2015) ter apontado a ocorrência da alternância locativa no PB, o autor não mostrou quais são as restrições para tal fenômeno. Além disso, o estudo dos verbos e das suas alternâncias verbais, em geral, é muito importante, pois através dele conseguimos elaborar diversas generalizações sobre a língua, que nos proporcionam um maior conhecimento sobre ela.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: na seção 2, apresentamos uma breve exposição teórica sobre a Semântica Lexical; na seção 3, descrevemos a metodologia adotada nesta pesquisa; na seção 4, apresentamos e analisamos os dados à luz da abordagem teórica da Semântica Lexical, e na seção 5, concluimos o artigo.

---

<sup>4</sup> Este estudo se encaixa na proposta maior de descrição e análise do léxico verbal do PB, que vem sendo desenvolvida pelos participantes do NuPeS (Núcleo de Pesquisa em Semântica Lexical/FALE/UFMG).



## 2. Quadro teórico: a Semântica Lexical

Neste trabalho, utilizamos a abordagem teórica da Semântica Lexical que surge com os estudos de Fillmore (1968, 1970, 1971) e que tem como principal objetivo mostrar quais são as propriedades semânticas dos itens lexicais que são capazes de determinar o comportamento sintático desses itens. Por esse motivo, essa área também é chamada de Interface Sintaxe-Semântica lexical. Segundo Cançado e Amaral (2016), essa Semântica lexical está dentro de uma abordagem representacional. “Isso significa que nessa área de estudos não há uma preocupação em relacionar a língua a representações mentais, e não ao mundo” (CANÇADO; AMARAL, 2016, p. 16). Ainda segundo as autoras:

A Semântica, como uma disciplina ampla, estuda o sentido das palavras e das sentenças das línguas naturais. A Semântica Lexical, como um campo de estudo mais específico da Semântica, ocupa-se primordialmente do sentido das palavras, estabelecendo relações entre propriedades linguísticas e o sentido dos itens lexicais. Dentro da abordagem representacional, o foco da Semântica Lexical é propor análises teóricas e descrições dos sentidos dos itens lexicais como representações mentais do que se pode chamar de Língua-I, nos termos de Chomsky (1995), ou seja, de uma capacidade mental individual e interna dos falantes, que permite que eles produzam e entendam sentenças em suas línguas nativas. Portanto, pode-se definir a Semântica Lexical, grosso modo, como o estudo do sentido das palavras sob a perspectiva da Semântica Representacional (em especial palavras de categorias lexicais) (CANÇADO; AMARAL, 2016, p. 16).

A teoria Semântica Lexical, como já dissemos, propõe pesquisas sobre a representação mental do significado, dando foco à definição do significado do verbo e defendendo a ideia de que o léxico é um sistema organizado, que contém regras e generalizações. Nessa área de estudos, é considerado que alguns comportamentos sintáticos dos verbos são ocasionados pela semântica desses itens (PINKER, 1989; LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1992, 1995; WUNDERLICH, 1997, 2012; CANÇADO, 2005, 2010; CANÇADO; GODOY, 2012; CANÇADO; GODOY; AMARAL, 2013, entre outros). Com o objetivo de entender como isso ocorre, os estudos dessa área buscam representar o sentido desses itens por meio de representações semânticas, também designadas de estrutura argumental<sup>5</sup> (CANÇADO; GODOY, AMARAL, 2013). Essas representações semânticas, portanto, são maneiras formais de representar a semântica desses itens. As representações semânticas mais utilizadas nessa área são as representações feitas por meio de papéis temáticos e da

---

5 Dentro da linha de pesquisa da Interface Sintaxe-Semântica a noção de estrutura argumental é entendida como o grupo de informações sintáticas e semânticas que estão inseridas na entrada lexical dos itens verbais (CANÇADO; AMARAL, 2016).

metalinguagem de decomposição de predicados, que considera que o sentido de um item verbal pode ser composto em unidades menores de significação.

### 3. Metodologia

A metodologia de pesquisa adotada pelo NuPeS e pelo Catálogo de Verbos do Português Brasileiro (CANÇADO; GODOY, AMARAL, 2013) foi seguida neste trabalho. Essa metodologia consiste basicamente em três passos: coleta de dados, leitura e revisão de bibliografia e análise dos dados.

Na primeira etapa, coletamos os verbos que participam da alternância locativa. Esses verbos foram retirados do *Dicionário Gramatical de Verbos do Português Contemporâneo do Brasil* (BORBA, 1990). Fazemos uma coleta exaustiva desses verbos, da letra A à letra Z do dicionário, de forma a se agrupar o maior número possível de verbos que participam da alternância em questão.

Seguindo essa metodologia, coletamos 14 verbos de limpeza (*limpar, enxugar, raspar, rapar, lavar, secar, podar, espanar, varrer, vassourar, pinçar, escorrer, filtrar e purificar*) que foram divididos entre as subclasses *manner/maneira* (a forma como a ação é realizada) e *instrument/instrumento* (a forma como a ação é realizada com o instrumento que dá nome ao verbo), como proposto por Levin (1993) e seguindo os estudos de Meirelles e Cançado (2015) e de Amaral (2015) para o português.

A partir dessa coleta, construímos sentenças gramaticais e agramaticais com os verbos encontrados, que serviram como base para a terceira etapa da pesquisa, a análise teórica.

A segunda parte da pesquisa consiste no estudo sobre o tema e sobre a abordagem teórica adotada. Esse estudo foi feito com base em trabalhos do NuPeS já publicados e também a partir de uma busca por referências bibliográficas adicionais, utilizando ferramentas como o Google, o portal de periódicos da CAPES e o portal de bibliotecas da UFMG.<sup>6</sup> Foi nesta etapa que realizamos a revisão bibliográfica sobre o objeto de estudo e percebemos que, para o PB, quase não existem trabalhos sobre o assunto.

A última etapa da pesquisa foi a análise de dados. Os dados foram analisados à luz de teorias sobre a Interface Sintaxe-Semântica Lexical.<sup>7</sup> Nesta etapa, foram aplicados diferentes testes sintáticos e semânticos, que possibilitaram explicitar as propriedades

---

6 [www.google.com.br](http://www.google.com.br), <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, <https://catalogobiblioteca.ufmg.br/pergamum/biblioteca/index.php>

7 Mais especificadamente seguindo a abordagem teórica proposta em Cançado, Godoy e Amaral, (2013) e Cançado e Amaral (2016).

semânticas que determinam a ocorrência da alternância locativa no PB. Tais testes serão explicados com mais detalhes na seção seguinte.

#### 4. Apresentação e análise dos dados

Os verbos de limpeza, segundo Levin e Rappaport Hovav (1991) apud Almeida (2015), podem significar algo como “remover uma substância de um lugar – superfícies ou recipientes”. Entretanto, é importante lembrar que esses verbos não acarretam remoção, ou seja, não são verbos propriamente de remoção, como mostra Almeida (2015) em seu trabalho. Os verbos de remoção, diferentemente dos verbos de limpeza, não especificam como a remoção foi realizada, nem especificam qual efeito a remoção tem sobre o locativo. Eles apenas resultam em uma entidade não estar em determinado lugar. Os verbos de limpeza, contudo, podem ter uma leitura de remoção quando ocorrem na forma com um SN complexo (com dois SNs) na posição de argumento interno do verbo, ou seja, quando estão na configuração (SN<sub>1</sub> V (SN<sub>2</sub> P SN<sub>3</sub>)):

(24) a. Mariana varreu *a sujeira da cozinha*. (leitura de remoção)

b. Mariana varreu *a cozinha*.

(25) a. Ana removeu *o caderno da mochila*.

b. \*Ana removeu *a mochila*.

Na sentença em (25a), temos o verbo *remover*, um verbo de remoção verdadeiro, indicando apenas que a entidade (o caderno) não está em determinado lugar (mochila), sem especificar como a ação de remoção foi realizada. Já em (25b), a sentença é agramatical, pois a grade argumental do verbo *remover* não foi preenchida (*quem* remove, remove *algo*, de *algum lugar*). Na sentença em (24a), por outro lado, temos o verbo de limpeza *varrer*, com a leitura de remoção, pois está na configuração (SN<sub>1</sub> V (SN<sub>2</sub> P SN<sub>3</sub>)), além de especificar como foi realizada a ação de remover (varrendo). Note que em (24b) não há a leitura de remoção.

#### Comportamentos sintáticos e Grade temática

Alguns dos verbos de limpeza aceitam a alternância locativa (é importante salientar que não são todos). Esses verbos aceitam as configurações sintáticas (SN<sub>1</sub> (SN<sub>2</sub> P SN<sub>3</sub>)) e (SN<sub>1</sub> V SN<sub>3</sub>). Ambas as configurações sintáticas têm sentidos semelhantes, podendo ser usadas para descrever o mesmo evento no mundo, como podemos ver nos exemplos abaixo:

- (26) a. A Tereza enxugou a água da pia.  
b. A Tereza enxugou a pia.
- (27) a. A empregada espanou a poeira dos móveis.  
b. A empregada espanou os móveis.

Como podemos ver acima, esses verbos alternam-se entre a forma transitiva com um argumento interno simples (exemplos em “b”) e a forma transitiva com um argumento interno complexo (exemplos em “a”). Contudo, vale ressaltar que os verbos de limpeza, ao contrário dos verbos de remoção, exigem apenas dois argumentos para que o seu sentido seja saturado:

- (28) A jovem excluiu as fotos do computador.
- (29) A Mariana varreu a sujeira da cozinha.

O verbo de remoção *excluir* exige três argumentos para que o seu sentido seja saturado, *A jovem, as fotos* e o *computador*. Tal verbo indica apenas que a entidade (as fotos) não está em determinado lugar (computador), sem especificar como a ação de remoção foi realizada. O verbo de limpeza *varrer*, por outro lado, exige apenas dois argumentos para que o seu sentido seja saturado, *A Mariana* e *a sujeira da cozinha*. *A sujeira da cozinha* é um argumento de SN complexo em que *a cozinha* é selecionada pela preposição *de* e não pelo verbo. Em (29), o verbo *varrer* tem a leitura de remoção, além de especificar como a ação de remover foi realizada (varrendo).

Quanto aos papéis temáticos – as relações de sentido que se instituem entre o verbo e seus argumentos (sujeito e complemento) (CANÇADO, 2013) –, propomos que os verbos de limpeza possuem a seguinte representação em papéis temáticos:

- (30) a. O Tião limpou o sapato.  
b. *limpar*: {Agente, Paciente}  
c. *verbos de limpeza*: {Agente, Paciente}

## Aspecto lexical

Os verbos de limpeza são verbos de atividade (VENDLER, 1957), pois descrevem ações que se desdobram no tempo, sem apresentarem um resultado final determinado. Conforme Vendler (1957), os verbos de atividade são dinâmicos, uma vez que indicam processos que se desenvolvem no tempo; são agentivos e formam respostas adequadas

à pergunta *o que x está fazendo?*; são durativos, porque possuem uma duração no tempo; são atélícos, visto que descrevem situações que não possuem um ponto final estabelecido e, finalmente, possuem estruturas temporais homogêneas, dado que as partes do evento são iguais ao evento como um todo.

O teste “paradoxo do imperfectivo”, proposto por Dowty (1979), é uma boa maneira de evidenciar a natureza atélica e dinâmica das atividades. Segundo Cançado e Amaral (2016), esse teste é baseado basicamente em construir sentenças com o verbo no aspecto contínuo e em averiguar se essa sentença acarreta uma sentença equivalente no aspecto perfectivo, marcado com o pretérito perfeito. Ao colocar os verbos de atividade nesse teste, espera-se que a sentença com o aspecto contínuo marcado pela perífrase de gerúndio, seja no presente ou no passado, acarrete a sentença perfectiva, pois, como já vimos, se pegarmos qualquer parte do evento contínuo descrito pelo verbo, teremos um mesmo evento acabado (CANÇADO; AMARAL, 2016, p. 155):

- (31) Tião estava limpando o sapato. ⊢ Tião limpou o sapato.<sup>8</sup>
- (32) Joana estava raspando a perna. ⊢ Joana raspou os pelos da perna.
- (33) A empregada estava espanando os móveis. ⊢ A empregada espanou a poeira dos móveis.

Verbos de limpeza não acarretam resultado. Assim, são verbos que lexicalizam apenas a forma como a ação é realizada, e não o resultado da ação, como vemos, abaixo, pela ausência de contradição das sentenças com o uso da conjunção adversativa *mas* acrescida da negação de um resultado final:<sup>9</sup>

- (34) Tereza enxugou a pia, *mas* a pia não ficou enxuta.
- (35) Ana secou o chão, *mas* o chão não ficou seco.
- (36) A cabeleireira pinçou a sobrancelha, *mas* a sobrancelha não ficou bem/completamente pinçada.

---

8 O símbolo ⊢ indica acarretamento (CANN, 1993).

9 De acordo com Cançado (2013, p. 33), “duas sentenças estabelecem uma relação de acarretamento se a sentença (a) e a negação da sentença (b) forem sentenças contraditórias”. Ainda de acordo com a autora “duas sentenças são contraditórias quando elas estiverem descrevendo situações que são impossíveis de ocorrer simultaneamente no mundo” (CANÇADO, 2013, p. 46).

As sentenças acima não são contraditórias, pois elas descrevem situações que são possíveis de ocorrer simultaneamente no mundo. Ou seja, é possível, por exemplo, que uma pessoa seque a água do chão e o chão não fique seco ou que uma pessoa enxugue a água da pia e a pia não fique enxuta.

## Estrutura em decomposição de predicados

Como já foi dito, os verbos coletados foram divididos em duas subclasses: a de maneira, em que o verbo indica a forma como a ação é realizada (ex: *limpar* e *lavar*), e a de instrumento, em que a ação é realizada com o instrumento que dá nome ao verbo (ex: *espanar* e *pinçar*). Adotamos representações em decomposição de predicados para os verbos de maneira e para os verbos de instrumento, respectivamente:

(37) v: [X AFFECT<MANNER>Y] (MEIRELLES; CANÇADO, 2015, p. 303)

(38) v: [X AFFECT<THING>Y] (MEIRELLES; CANÇADO, 2015, p. 302)

As representações em decomposição de predicados, como as que temos acima, são maneiras formais, que os semanticistas lexicais possuem de representar o conteúdo semântico contido nos verbos, utilizando uma metalinguagem. Ambas as representações acima têm o metapredicado AFFECT, que é um predicado que pede dois argumentos para ser preenchido, por isso temos o argumento X e o argumento Y. No entanto, o que difere essas estruturas são as categorias ontológicas, ou seja, o sentido específico da classe verbal em questão. Logo, em (37) temos o modificador <MANNER> e em (38) o modificador <THING>. Podemos, desse modo, parafrasear os verbos da classe de maneira com a seguinte sentença: “o X afeta, de determinada maneira, o Y” e os verbos da classe de instrumento com a seguinte sentença: “o X afeta, com algum instrumento, o Y” (MEIRELLES; CANÇADO, 2015). Vejamos um exemplo de cada classe para que as estruturas fiquem mais claras:

(39) *limpar*: [X AFFECT<LIMPANDO>Y]

(40) *pinçar*: [X AFFECT<PINÇA>Y]

Nos exemplos acima, temos agora a representação específica de um determinado verbo, *limpar* em (39) e *pinçar* em (40), e não mais as representações de suas respectivas classes, pois cada um desses verbos traz o seu sentido específico em sua raiz. Assim, parafraseando, temos em (39) uma sentença como “X afeta Y limpando-o” e em (40) uma sentença como “X afeta Y com uma pinça”.

Segundo Alexiadou e Anagnostopoulou (2013), verbos de maneira, inclusive os que são de instrumento, podem entrar em certas alternâncias verbais, adquirindo um sentido de resultado. Logo, os verbos de limpeza apresentam um sentido de remoção quando entram na alternância locativa, ou seja, quando estão na estrutura (SN<sub>1</sub> (SN<sub>2</sub> P SN<sub>3</sub>)). Desse modo, as autoras propõem que os verbos de limpeza têm a seguinte estrutura em decomposição de predicados quando são interpretados como verbos de remoção:

(41) v: [[X ACT<MANNER>Y] CAUSE [BECOME [Z NOT AT <PLACE>]]]<sup>10</sup> (ALEXIADOU; ANAGNOSTOPOULOU, 2013, p. 41)

Essa estrutura permite mostrar que os verbos de limpeza, quando interpretados como remoção, passam a ter um evento complexo, representado pelo predicado, biargumental, CAUSE, e um resultado, evidenciado pelo predicado BECOME. Uma paráfrase possível para a estrutura em (41) seria: “X afeta Y, de alguma maneira, e faz Z não estar mais em determinado lugar”. Percebe-se, portanto, que essa paráfrase está de acordo com o sentido dos verbos de remoção, pois eles apenas resultam em uma entidade não estar em determinado lugar. No entanto, como veremos mais abaixo, apesar de estarmos utilizando essa representação, ela não é a mais adequada para descrever o sentido lexical desses verbos, uma vez que ela traz informações que são inferidas e não dadas pelos verbos.

Temos, desse modo, as seguintes estruturas em decomposição de predicados para os dois tipos de configuração sintática em que o verbo pode aparecer na alternância locativa:

(42) A moça varreu o chão.

*varrer*: [X AFFECT<VARRENDO>Y]

(43) A moça varreu a poeira do chão.

*varrer*: [[X ACT<VARRENDO>Y] CAUSE [BECOME [Z NOT AT <CHÃO>]]]

Em (42), a paráfrase da representação em predicados primitivos é “A moça (X) afetou o chão (Y), varrendo-o”, e em (43) a paráfrase de representação em predicados primitivos é “A moça (X) age, afeta o chão (Y) varrendo-o e faz a poeira (Z) não estar mais no chão (<PLACE>)”. No entanto, é importante ressaltar que a raiz <CHÃO> não é uma raiz do

---

<sup>10</sup> Por se tratar de outra proposta de representação, mais antiga, o predicado ACT foi utilizado nessa representação, mas nós preferimos, nesse caso, a utilização do predicado AFFECT, pois adotamos a proposta de Meirelles e Cançado (2015).

verbo, ou seja, ela está na sentença, por isso a representação acima é sentencial, e não lexical, até porque o verbo só pode ter uma raiz. Logo, para que essa estrutura represente o sentido lexical desses verbos, é necessário que ela seja mais bem trabalhada, uma vez que essa estrutura dada por Alexiadou e Anagnostopoulou (2013) traz informações que são inferidas sobre as propriedades desses verbos, como a inferência de que algo não está mais em determinado lugar. Percebe-se, por exemplo, que o “not” não está dentro da representação do evento descrito pelo verbo, uma vez que a leitura de “tirar de um lugar”, traduzida na representação pelo “not”, é uma contribuição da preposição “de” e não do verbo em si.

Alguns verbos de limpeza, em contrapartida, não aceitam a alternância locativa. Esses verbos aceitam a configuração sintática (SN<sub>1</sub> V SN<sub>3</sub>), mas não aceitam a configuração sintática (SN<sub>1</sub> (SN<sub>2</sub> P SN<sub>3</sub>)), como podemos ver abaixo:

- (44) a. \*Teresinha esfregou *a mancha da roupa*.  
b. Teresinha esfregou *a roupa*.
- (45) a. \*A máquina centrifugou *a água da roupa*.  
b. A máquina centrifugou *a roupa*.
- (46) a. \*O Thiago enxaguou *o sabão da camisa*.  
b. O Thiago enxaguou *a camisa*.

Esses verbos, diferentemente dos que vimos anteriormente, não podem descrever eventos de remoção, por isso, não ocorrem na alternância. Por não ocorrerem na alternância, não permitem a estrutura (SN<sub>1</sub> (SN<sub>2</sub> P SN<sub>3</sub>)), como vimos nos exemplos em “a” acima.

## 5. Considerações finais

Muitas vezes, tendemos a pensar que verbos com sentidos muito próximos, como os verbos de limpeza e os verbos de remoção, deveriam ter comportamentos sintáticos parecidos. No entanto, isso nem sempre acontece. Como vimos, alguns dos verbos de limpeza aceitam a alternância locativa, mas os verbos de remoção não aceitam tal alternância de modo algum, mesmo sendo parecidos semanticamente. Tendo isso em mente, tentamos encontrar traços semânticos mais finos que fazem com que os verbos aceitem a alternância locativa.



Descobrimos, seguindo trabalhos já realizados para o inglês, que os verbos de limpeza do PB especificam a maneira como a remoção é realizada (*limpando/espanando/rapando*), enquanto os verbos de remoção apenas indicam o resultado final de remoção (*extrair/remover/arrancar*). Segundo Alexiadou e Anagnostopoulou (2013), os verbos que lexicalizam *maneira*, inclusive os instrumentais, aceitam a alternância de objeto, mas os verbos que lexicalizam *resultado* não.

*Grosso modo*, é isso que parece acontecer, pois os verbos de remoção lexicalizam *resultado* e não aceitam a alternância locativa, enquanto alguns verbos de limpeza, que lexicalizam *manner* ou *instrument*, aceitam a alternância locativa. Não obstante, parece que apenas o traço semântico de maneira ou instrumento não é o suficiente para fazer com que os verbos de limpeza aceitem a alternância locativa, que é uma alternância de objeto, uma vez que alguns desses verbos, que também lexicalizam maneira ou instrumento, não aceitam essa alternância.

Concluimos neste trabalho que a nossa hipótese foi comprovada, porém precisou ser refinada, em razão de que nem todos os verbos de limpeza aceitam a alternância locativa. Propomos, a partir dos testes e dos estudos realizados, que os verbos que aceitam a alternância locativa são os verbos de limpeza cujo sentido é compatível com o sentido de remoção e, assim, permitem a estrutura (SN<sub>1</sub> (SN<sub>2</sub> P SN<sub>3</sub>)). Portanto, a alternância locativa no PB é semanticamente determinada, uma vez que o verbo de limpeza precisa ter seu sentido compatível com o de remoção para aceitar essa alternância.

Em síntese, os verbos de limpeza possuem aspecto lexical de atividade; não acarretam resultado; possuem a grade temática {Agente, Paciente}; têm as seguintes estruturas em decomposição de predicados: [X AFFECT-<MANNER>Y], para os verbos de maneira, e [X AFFECT-<THING>Y], para os verbos de instrumento; podem ter uma leitura de remoção quando ocorrem na estrutura (SN<sub>1</sub> (SN<sub>2</sub> P SN<sub>3</sub>)) e aceitam a alternância locativa quando têm o sentido compatível com o de remoção.

## REFERÊNCIAS

ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E. Manner vs. result complementarity in verbal alternations: a view from the clear alternation. *Proceedings of the 42nd Annual Meeting of the North East Linguistic Society*, p. 39-52, 2013.

ALMEIDA, V. *Os verbos de remoção no português brasileiro*. 2015. Monografia (Bacharelado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

AMARAL, L. *A alternância transitivo-intransitiva no português brasileiro: fenômenos semânticos*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BORBA, F. (coord.). *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1990.

CANÇADO, M. Propriedades semânticas e posições argumentais. *DELTA*, v. 21, n. 1, p. 23-56, 2005.

CANÇADO, M.; AMARAL, L. Representação lexical de verbos incoativos e causativos no PB. *Revista da Abralín*, v. 9, n. 2, p. 123-147, 2010.

CANÇADO, M. Verbal alternations in Brazilian Portuguese: a lexical semantic approach. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, v. 3, n. 1, p. 77-111, 2010.

CANÇADO, M.; GODOY, L. Representação Lexical de Classes Verbais do PB. *ALFA*, v. 56, n. 1, p. 109-135, 2012.

CANÇADO, M.; GODOY, L.; AMARAL, L. *Catálogo de verbos do português brasileiro: classificação verbal segundo a decomposição de predicados*. v. I – Verbos de mudança. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CANÇADO, M. *Manual de Semântica: noções básicas e exercícios*. São Paulo: Contexto [1.ed., 2005, Editora UFMG], 2013.

CANÇADO, M., AMARAL, L. *Introdução à Semântica Lexical: papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados*. Petrópolis: Vozes, 2016.

CANN, R. *Formal Semantics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

CHOMSKY, N. *The minimalist program*. Cambridge: MIT, 1995.

DOWTY, D. *Word Meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: D. Reidel, 1979.

FILLMORE, C. The case for case. In: BACH, E.; HARMS, R. T. *Universals in Linguistic Theory*. Nova York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968. p. 1-88.

FILLMORE, C. The grammar of hitting and breaking. *In*: JACOBS, R.; ROSENBAUM, P. (ed.). *Readings in English Transformation Grammar*. Waltham: Ginn, 1970. p. 120-133.

FILLMORE, C. Types of lexical information. *In*: STEINBERG, D.; JAKOBOVITS, L. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. Wiping the slate clean: a lexical semantic exploration. *Cognition*, v. 41, p. 123-151, 1991.

LEVIN, B.; RAPPAPORT, M. The Lexical Semantics of Verbs of Motion: The Perspective from Unaccusativity. *In*: ROCA, I. (org.). *Thematic Structure: Its Role in Grammar*. Berlin: Foris, 1992, p. 247-269.

LEVIN, B. *English verb classes and alternations: a preliminary investigation*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

LEVIN, B.; RAPPAPORT, M. *Unaccusativity: at the Syntax-Lexical Semantics Interface*. Cambridge: MIT Press, 1995.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. *Argument realization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.


MEIRELLES, L. *Os verbos instrumentais no PB*. 2013. Monografia (Bacharelado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MEIRELLES, L.; CANÇADO, M. Os verbos instrumentais no português brasileiro. *Revista de Estudos Linguísticos Veredas*, v. 19, n. 2, p. 292-309, 2015.

NASCIMENTO, T. *Verbos beneficiários de contato no PB*. 2015. Monografia (Bacharelado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PINKER, S. *Learnability and Cognition: The acquisition of argument structure*. Cambridge: MIT Press, 1989.

VENDLER, Z. *Linguistics in philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1967.



WUNDERLICH, D. Cause and the structure of verbs. *Linguistic Inquiry*, v. 28, n. 1, p. 27-68, 1997.

WUNDERLICH, D. Lexical Decomposition in Grammar. In: WERNING, M.; HINZEN, W.; MACHERY, E. *The Oxford Handbook of Compositionality*. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 307-327.

## ANEXO

### Verbos de limpeza que aceitam a alternância locativa

#### Sub-classe de maneira: [X AFFECT<MANNER>Y]

##### Enxugar

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Enxugar: [X AFFECT<sub><ENXUGANDO></sub> Y]

Teste aspectual:

- Tereza estava enxugando a água da pia. ⊢ Tereza enxugou a pia.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

- Tereza enxugou a água da pia, mas a pia não ficou enxuta.

Alternâncias:

- Locativa: Tereza enxugou *a água da pia*.

Tereza enxugou *a pia*.

- Causativa: \*A pia se enxugou.

- Passiva: A pia foi enxuta pela Tereza.

##### Escorrer

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Escorrer: [X AFFECT<sub><ESCORRENDO></sub> Y]

Teste aspectual:

- Lucas estava escorrendo a água do macarrão. ⊢ Lucas escorreu a água do macarrão.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

- Lucas escorreu a água do macarrão, mas o macarrão não ficou escorrido.

Alternâncias:

- Locativa: Lucas escorreu *a água do macarrão*.

Lucas escorreu *o macarrão*.

- Causativa: \*O macarrão se escorreu.

- Passiva: O macarrão foi escorrido pelo Lucas.

## Filtrar

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Filtrar: [X AFFECT<sub><FILTRANDO></sub> Y]

Teste aspectual:

- O filtro estava filtrando as impurezas da água. ⊢ O filtro filtrou as impurezas da água.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

- O filtro filtrou as impurezas da água, mas a água não ficou filtrada.

Alternâncias:

- Locativa: O filtro filtrou *as impurezas da água*.

O filtro filtrou *a água*.

- Causativa: \*A água se filtrou.

- Passiva: A água foi filtrada pelo filtro.

## Lavar

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Lavar: [X AFFECT<sub><LAVANDO></sub> Y]

Teste aspectual:

- Pedro estava lavando as impurezas da mão. ⊢ Pedro lavou as impurezas da mão.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

- Pedro lavou as impurezas da mão, mas as mãos não ficaram lavadas.

Alternâncias:

- Locativa: Pedro lavou *as impurezas da mão*.

Pedro lavou *a mão*.

- Causativa: \*A mão se lavou.

- Passiva: A mão foi lavada pelo Pedro.

## Limpar

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Limpar: [X AFFECT<sub><LIMPANDO></sub> Y]

Teste aspectual:

- Tião estava limpando a sujeira do sapato. ⊢ Tião limpou o sapato.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

- Tião limpou a sujeira do sapato, mas o sapato não ficou limpo.

Alternâncias:

- Locativa: Tião limpou *a sujeira do sapato*.

Tião limpou *o sapato*.

- Causativa: \*O sapato se limpou.

### **Podar**

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Podar: [X AFFECT<sub><PODANDO></sub> Y]

Teste aspectual:

- O jardineiro estava podando os galhos das árvores. ⊢ O jardineiro podou os galhos das árvores.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

- O jardineiro podou os galhos das árvores, mas as árvores não ficam podadas.

Alternâncias:

- Locativa: O jardineiro podou *os galhos das árvores*.

O jardineiro podou *as árvores*.

- Causativa: \*As árvores se podaram.

- Passiva: As árvores foram podadas pelo jardineiro.

### **Purificar**

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Purificar: [X AFFECT<sub><PURIFICANDO></sub> Y]

Teste aspectual:

- O purificador estava purificando as impurezas do ar. ⊢ O purificador purificou as impurezas do ar.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

O purificador purificou as impurezas do ar, mas o ar não ficou purificado.

Alternâncias:

- Locativa: O purificador purificou *as impurezas do ar*.

O purificador purificou *o ar*.

- Causativa: \*O ar se purificou.
- Passiva: O ar foi purificado pelo purificador.

### **Rapar**

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Rapar: [X AFFECT<sub><RAPANDO></sub> Y]

Teste aspectual:

- A mulher está rapando a água do chão. † A mulher rapou a água do chão.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

A mulher rapou a água do chão, mas o chão não ficou rapado.

Alternâncias:

- Locativa: A mulher rapou *a água do chão*.

A mulher rapou *o chão*.

- Causativa: \*O chão se rapou.

- Passiva: O chão foi rapado pela mulher.

### **Raspar**

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Raspar: [X AFFECT<sub><RASPANDO></sub> Y]

Teste aspectual:

- Joana estava raspando os pelos da perna. † Joana raspou os pelos da perna.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

Joana raspou os pelos da perna, mas a perna não ficou raspada.

Alternâncias:

- Locativa: Joana raspou *os pelos da perna*.

Joana raspou *a perna*.

- Causativa: \*A perna se raspou.

- Passiva: A perna foi raspada pela Joana.



## Secar

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Secar: [X AFFECT<sub><SECANDO></sub> Y]

Teste aspectual:

- Ana estava secando a água do chão. ⊢ Ana secou a água do chão.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

Ana secou a água do chão, mas o chão não ficou seco.

Alternâncias:

- Locativa: Ana secou *a água do chão*.

Ana secou *o chão*.

- Causativa: ?O chão se secou.

- Passiva: O chão foi secado pela Ana.

## Varrer

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Varrer: [X AFFECT<sub><VARRENDO></sub> Y]

Teste aspectual:

- A moça estava varrendo a sujeira da casa. ⊢ A moça varreu a sujeira da casa.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

A moça varreu a sujeira da casa, mas a casa não ficou varrida.

Alternâncias:

- Locativa: A moça varreu *a sujeira da casa*.

A moça varreu *a casa*.

- Causativa: \*A casa se varreu.

- Passiva: A casa foi varrida pela moça.

## Vassourar

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Vassourar: [X AFFECT<sub><VASSOURANDO></sub> Y]

Teste aspectual:

- Lucas estava vassourando a sujeira do quarto. ⊢ Lucas vassourou a sujeira do quarto.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

- Lucas vassourou a sujeira do quarto, mas o quarto não ficou vassourado.

Alternâncias:

- Locativa: Lucas vassourou *a sujeira do quarto*.

Lucas vassourou *o quarto*.

- Causativa: \*O quarto se vassourou.

- Passiva: O quarto foi vassourado pelo Lucas.

### **Sub-classe de instrumento: [X AFFECT<sub><THING></sub> Y]**

#### **Espanar**

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Espanar: [X AFFECT<sub><ESPANADOR></sub> Y]

Teste aspectual:

- A empregada está espanando a poeira dos móveis. † A empregada espanou a poeira dos móveis.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

- A empregada espanou a poeira dos móveis, mas os móveis não ficaram espanados.

Alternâncias:

- Locativa: A empregada espanou *a poeira dos móveis*.

A empregada espanou *os móveis*.

- Causativa: \*Os móveis se espanaram.

- Passiva: Os móveis foram espanados pela empregada.

Testes para mostrar o instrumento contido no verbo:

\*Tereza espanou os móveis *com um espanador*.

Tereza espanou os móveis *com um espanador cheio de penas*.

\*Tereza espanou os móveis *com uma toalha*.

† Tereza espanou os móveis, mas não usou um espanador.

## Pinçar

Estrutura em Decomposição de Predicados:

- Espanar: [X AFFECT<sub><PINÇA></sub> Y]

Teste aspectual:

- A cabeleireira estava pinçando os cabelos da sobrancelha. † A cabeleireira pinçou os cabelos da sobrancelha.

Teste para mostrar que o verbo não acarreta resultado:

- A cabeleireira pinçou os cabelos da sobrancelha, mas a sobrancelha não ficou pinçada.

Alternâncias:

- Locativa: A cabeleireira pinçou *os cabelos da sobrancelha*.

A cabeleireira pinçou *a sobrancelha*.

- Causativa: A cabeleireira pinçou a sobrancelha.

\*A sobrancelha se pinçou.

- Passiva: A sobrancelha foi pinçada pela cabeleireira.

Testes para mostrar o instrumento contido no verbo:

\*Maria pinçou sua sobrancelha *com uma pinça*.

Maria pinçou sua sobrancelha *com uma pinça de metal*.

\*Maria pinçou sua sobrancelha *com um alicate*.

† Maria pinçou sua sobrancelha, mas não usou uma pinça.

# Análise da lexicalização e das funções das unidades terminológicas da área de Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado por competências

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2146>

**Fernanda Mello Demai<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio é definido como esquema teórico-metodológico que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, a fim de atender a objetivos de Formação Profissional de Nível Médio, de acordo com as funções do mundo do trabalho e com as demandas sociopolíticas e culturais. Tal Currículo constitui-se na área-tema deste trabalho. Discutiremos aspectos da lexicalização e das funções de termos da área-tema, a partir da análise de textos fidedignos, exclusivamente escritos, em uma abordagem terminológica (com ênfase nos princípios das Teorias Sociocognitiva e Comunicativa da Terminologia). São alguns dos termos sob análise: competências; habilidades; saber fazer; saber ser; valores e atitudes; Laboratório de Currículo.

**Palavras-chave:** lexicalização; Terminologia; Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio; competências profissionais.

---

<sup>1</sup> Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), São Paulo, São Paulo, Brasil; fernanda.demai@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3982-9401>

## **Analyse de la lexicalisation et des fonctions des unités terminologiques dans le domaine du Curriculum Scolaire en Éducation Professionnelle Technique de Niveau Moyen organisé par compétences**

### **Résumé**

Dans le but d'atteindre les objectifs de Formation Professionnelle de Niveau Moyen, le Curriculum Scolaire en Éducation Professionnelle de Niveau Moyen est défini comme un schéma théorique et méthodologique qui régit la planification, la systématisation et le développement de profils professionnels, d'accord avec les fonctions du monde du travail et les demandes sociopolitiques et culturelles. Ce Curriculum constitue le champ d'investigation de ce travail. Nous discuterons des aspects de la lexicalisation et des fonctions des termes dans ce domaine, à partir de l'analyse de textes fiables, exclusivement écrits, sur la base de l'approche terminologique (particulièrement sur les principes des Théories socio-cognitives et communicatives de la Terminologie). Nous examinerons entre autres les termes suivants: habilités; savoir-faire; savoir-être; valeurs et attitudes; laboratoire du curriculum.

**Mots-clé:** lexicalisation; Terminologie; Curriculum Scolaire en Éducation Professionnelle Technique de Niveau Moyen; compétences professionnelles.

### **Introdução: a área-tema, o aparato teórico e os objetivos do trabalho**

O Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio é, metaforicamente, o “caminho pedagógico formativo” para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades necessárias para o desempenho de atividades profissionais e constitui-se na área-tema deste trabalho. A partir de princípios oriundos das Teorias Sociocognitiva e Comunicativa da Terminologia, analisaremos aspectos da configuração de termos da área-tema.

Especificamente em relação à *Teoria Comunicativa da Terminologia – TCT*, destacamos a valorização dos estudos semânticos, pragmáticos e morfossintáticos, sob um enfoque descritivista e não prescritivista, e a concepção de termo como unidade de função comunicativa e discursiva (CABRÉ, 1993, 1999). Assim, os termos não sofrem intervenções ou modificações de cunho ortográfico, ou ainda em sua estrutura sintagmática – não é o objetivo de um estudo terminológico descritivo proceder a alterações para atender a especificações de padronizações linguísticas; as unidades terminológicas são apresentadas tal e qual foram extraídas dos contextos reais de utilização, dos textos do *corpus*.

Quanto à *Teoria Sociocognitiva da Terminologia – TST*, destacamos os preceitos relacionados às funções comunicativa, cognitiva e discursiva dos termos, além da

motivação terminológica (TEMMERMAN, 2001). Dessas teorias tomamos como aparato teórico de extrema relevância a abordagem do termo como um signo linguístico que representa um conhecimento especializado de uma área do saber humano, caracterizado pela integração e pela interação das “faces” significado e significante e pelos mesmos fenômenos morfossintáticos e semântico-pragmáticos que formam e determinam as demais unidades da língua, como a variação, a sinonímia, a polissemia, a homonímia, a antonímia e os processos de neologia, como a fonológica, a sintática, a semântica. Depreende-se, também, dessas proposições, o signo linguístico como representante de valores da cultura, da sociedade, da história de uma comunidade, que perpassa o estabelecimento e a constante ampliação dos campos técnicos, científicos e tecnológicos (BARBOSA, 2007; CABRÉ, 1993, 1999; DEMAI, 2014; TEMMERMAN, 2001).

Demonstraremos aspectos do processo de lexicalização (ou fixação/ aceitação/ difusão do conceito no interior de uma comunidade sócio-linguístico-cultural), com ênfase no estudo das funções que podem desempenhar as unidades terminológicas: cognitiva, expressiva, comunicativa, associativa, ideológico-persuasiva, estilística, discursiva, categorial, neológica e arquiconceitual, conforme tipologia de funções de termos simples e de sintagmas terminológicos sistematizada por nós. Essas funções referem-se, primordialmente, às formas de apreensão, organização, representação e comunicação/ difusão do conhecimento subjacente à terminologia em estudo.

Quanto aos processos relacionados à lexicalização, no âmbito da Terminologia, recorreremos aos conceitos relacionados à *terminologização*. Nas palavras de Barbosa (2007, p. 435-439, grifos nossos), terminologização é o

[...] processo que converte conceito em termo, *la mise en terme*, expressão esta comparável à *la mise en lexème*, do processo de lexemização de Pottier. Nesse sentido, terminologização refere-se à relação entre o nível conceptual e o metalinguístico [...]. *Ora, sabe-se que, dependendo da área técnica ou científica, os processos de terminologização lato sensu* são muito mais amplos: o fonológico, o sintagmático, o semântico. O empréstimo (de uma língua para outra ou de uma área para outra) é apenas um dentre os vários processos de terminologização. [...]

No processo de passagem do conceptual para o terminológico, [há] a criação *ex-nihilo*, que terá graus *diferentes de motivação, instauração de uma nova grandeza signica, numa combinatória inédita, no caso do processo fonológico e sintagmático [neológico]*. O ponto de partida é o conceptual. [...]

A terminologização diz respeito à colocação de um conceito na forma linguística de um termo, com recurso aos processos de criação lexical disponíveis na língua geral, aplicados também às linguagens de especialidade. Esses processos mobilizam fonologia, morfossintaxe, semântica e pragmática e resultam na criação de novas palavras, no caso, palavras técnicas e/ou científicas, os termos.

Em última instância, essa abordagem terminológica a que nos propomos visa a estudar e a apreender aspectos de *formas e modelos* de pensamento, a partir da sistematização e estudo de termos técnicos de uma área do conhecimento.

Na próxima parte, apresentaremos e comentaremos a respeito dos procedimentos metodológicos adotados, do *corpus* textual e dos critérios para coleta e tratamento das unidades terminológicas.

## **Procedimentos metodológicos, *corpus* textual e critérios para coleta e tratamento de unidades terminológicas**

Adotamos uma metodologia híbrida para extração lexical com a utilização de uma ferramenta informatizada, o programa WordSmith Tools (SCOTT, 2017), aliada à análise humana.

Sistematizamos um *corpus*, ou seja, um conjunto organizado de textos para extração e análise lexical, o qual é constituído por textos legais e/ou institucionais, dos níveis federal e estadual (estado de São Paulo). As instituições pesquisadas, cujos textos serviram à extração de termos, foram: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Brasil, estado de São Paulo), Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Emprego (governo federal do Brasil), além do trabalho de pesquisadores autônomos.

O *corpus* pode ser enquadrado na tipologia de obra técnico-científica/legal, prestando-se também às funções pedagógica e de divulgação. A periodicidade do *corpus* é de 2000 a 2016, e os termos foram dele extraídos, considerando alguns critérios de neologicidade: são novas combinações no eixo sintagmático ou decorrentes de novos significados atribuídos a itens lexicais ou combinações já existentes.

Inserimos em nosso *corpus* de análise *itens de caráter enciclopédico*, por julgarmos que esses elementos são indispensáveis para a configuração conceitual-terminológica da área (nomes de instituições, programas do governo, tipologia de escolas, tipologia de cursos, entre outros). A seguir, apresentamos a síntese dos procedimentos metodológicos executados:

- organização do *corpus* de partida ou parâmetro: um conjunto de textos mais gerais, um *corpus* bruto;
- organização do *corpus* de exclusão específico (conceito e denominação expressos por Boulanger apud ALVES, 2000, p. 105): um conjunto de textos mais antigos da área, que serve para testar o critério da neologicidade (os termos que constarem desse *corpus* de exclusão específico não serão incluídos no *corpus* de análise, que é o conjunto formado apenas pelos termos mais novos ou neológicos). Na presente pesquisa, a periodicidade do *corpus* de exclusão é 1972 a 1999, período que representa o paradigma imediatamente anterior ao Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado por competências.

A organização do *corpus* de exclusão específico é uma alternativa possível para avaliar a neologicidade – poderiam ser consultados dicionários de língua geral, por exemplo, para eliminar termos já dicionarizados do rol de termos neológicos; cada pesquisa terminológica deverá ser conduzida a partir de critérios relevantes e adequados para cada objetivo, para cada contexto.

- leitura e coleta manual de termos dos *corpora* de partida ou parâmetro e do *corpus* de exclusão específico, que se constitui no componente de análise humana, para o qual a ferramenta informatizada possui caráter auxiliar.
- a partir da leitura do *corpus* de partida ou *corpus* parâmetro, são excluídos os termos:
  - considerados não neológicos, conforme a datação dos textos em que são encontrados;
  - considerados não representativos dos conceitos ou não pertinentes à área-tema;
  - que ocorreram menos de duas vezes na totalidade do *corpus*;
  - que ocorreram em apenas uma obra (texto) do *corpus*.
- organização de listagem dos termos (e respectivos textos de origem) que não foram excluídos no tratamento inicial do *corpus* de partida ou *corpus* parâmetro, que dão origem à primeira versão do *corpus* de análise;



- tratamento informatizado da primeira versão do *corpus* de partida ou *corpus* parâmetro: extração automatizada da lista de palavras (*Wordlist*) dos textos de origem, das palavras ou termos-chave (*KeyWords*) e das concordâncias (*Concord*) para verificação e validação da lista consolidada no tratamento inicial;
- complementação e eventual correção da lista de termos (*corpus* de análise) coletada manualmente;
- organização da versão final da lista de termos (e respectivos textos de origem) para análise, após os procedimentos de extração manual e de extração automatizada de termos, combinados em uma metodologia híbrida de estudo de *corpus*;
- sistematização da tipologia de funções de termos sintagmáticos e de termos simples, considerando aspectos morfossintáticos e semântico-pragmáticos;
- classificação dos termos simples e dos termos sintagmáticos conforme a tipologia de funções sistematizada e elaboração das respectivas análises conceptuais-terminológicas, conforme os objetivos do trabalho.

Para verificação dos processos de lexicalização/terminologização, adotamos alguns critérios ou combinatória de critérios que avaliam aspectos da configuração morfossintática e semântico-pragmática dos termos, a partir da análise de fatores linguísticos e também de fatores extralinguísticos.

A seguir, citamos o rol de *critérios adotados para identificação de sintagmas terminológicos ou termos simples em diferentes estágios de lexicalização/terminologização*, de acordo com as proposições teórico-metodológicas das autoras Alves (2007) e Barros (2004) e com nossa análise em relação ao *corpus* em estudo:

- (01) O sintagma/termo simples designa conceito em particular?
- (02) O sintagma/termo simples tem forte e comprovada relação com a realidade extralinguística?
- (03) O sintagma/termo simples constitui-se em empréstimo de outra área de conhecimento?
- (04) O sintagma/termo simples possui sinônimos?

Na próxima parte do trabalho, proporemos uma tipologia de funções de termos sintagmáticos e de termos simples, que subsidiará a análise conceptual-terminológica.

## **Proposição de uma tipologia de funções de termos sintagmáticos e de termos simples**

Com a análise dos termos da área de Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado por competências, estabelecemos algumas *funções dos compostos sintagmáticos*, aplicáveis também a *termos simples*, próprias de sua organização no eixo sintagmático e decorrentes de suas relações no eixo paradigmático.

### **1. Cognitiva**

Esta função refere-se às formas de apreensão e de organização do conhecimento, da "realidade"/experiência do mundo físico/biológico. Os termos sintagmáticos são formas de manifestação da cognição humana por serem alternativas de organizar o conhecimento, com a utilização do aparato linguístico, em íntima relação com o nível conceptual.

No *corpus* da área de Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado por competências, os sintagmas terminológicos, associados à metáfora conceitual e à metonímia conceitual, por exemplo, são manifestações das formas de cognição direcionadas à terminologia.

No processo de terminologização, ou seja, na transposição do conceito para o termo, não podemos deixar de observar os recursos cognitivos, de organização própria de uma determinada área de conhecimento, como a área de Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Assim, por exemplo, os termos metonímicos e/ou metafóricos área de atividades; *bases tecnológicas*; *habilidades*; *competências*; *saber fazer*; *saber ser*; *certificação intermediária*; *itinerário formativo*; *matriz curricular*; *mercado de trabalho*, entre muitos outros, manifestam as formas de categorização do conhecimento, com a utilização de referências de experiências anteriores, mesmo que de outro domínio. Em área de atividades, a experiência de transpor, metaforicamente, área como um domínio do saber ou do trabalho, é recategorizada para o domínio da Educação Profissional, pois área de atividades significa um conjunto de atividades ou atribuições que um profissional técnico pode desempenhar. Em *saber fazer*, uma capacidade é transposta para o domínio concreto da ação: *saber fazer* significa *habilidade*, capacidade de uma ação prática, já internalizada.

Dessa forma, os termos sintagmáticos possuem uma função cognitiva e favorecem os processos cognitivos, visto que, com a complexidade dos novos conceitos, em decorrência de novas tecnologias, novas ciências, novas técnicas e novas ideologias, as formas de expressão linguística mais simples, ou unitárias, ficam mais restritas para manifestar toda a especificidade, cada vez maior, das terminologias – exceto em casos de neologia semântica em termos simples, também produtivas em nosso *corpus*, mas em escala menos representativa quantitativamente.

## 2. Expressiva

Esta função refere-se às marcas ideológicas e axiológicas das terminologias, as quais são favorecidas pela estrutura sintagmática, que oferece múltiplas possibilidades de combinação de elementos já existentes para a criação de um termo novo, com significante e significado indissociáveis. A função expressiva da linguagem reflete o ponto de vista subjetivo, juntamente com a “liberdade que essa subjetividade traz”.

Termos como *atitudes; competências; competências pessoais; conhecimentos; habilidades; saber fazer; saber ser; saberes; valores; valores e atitudes; currículo em parceria; mundo do trabalho; Laboratório de Currículo*, marcam um discurso mais afetivo, no sentido de proximidade entre conceito e expressão e mundo real, em uma perspectiva emotiva. Por exemplo, existindo também a forma *mercado de trabalho*, a forma *mundo do trabalho* foi criada sobretudo para ser um sustentáculo dos traços afetivos, além de representar o conceito em si – *mundo* atenua os traços mercantilistas de *mercado* e aproxima o trabalho de outros aspectos da sociedade, além da busca pelo lucro.

*Saber ser* e *valores* também representam um aspecto mais emotivo, pois representam o caráter humano, comprometido com a civilização que o profissional técnico precisa ter, não bastando apenas as habilidades ou competências técnicas. Sinteticamente, a função dos termos sintagmáticos ou dos termos simples não é apenas referencial, “objetiva”, mas também subjetiva. Os outros termos utilizados como exemplos neste parágrafo, como muitos outros na pesquisa apresentada neste artigo, carregam essa função expressiva de modo proeminente.

## 3. Comunicativa

Esta função refere-se à capacidade dos termos de difundirem conhecimentos, princípios, práticas, ideologias. A função comunicativa é favorecida nas composições sintagmáticas por serem estas altamente explicativas, mesmo que o significado resultante seja inesperado e não depreensível do significado das partes. Uma das características positivas dos termos sintagmáticos é justamente essa capacidade de comunicação, já que a união de elementos no eixo sintagmático tende a ser eficaz para propósitos comunicativos.

Como exemplos, citamos *avaliação por competências; solução de novos problemas; componente curricular da formação profissional; Currículo em Educação Profissional Técnica de Nível Médio*.

Estes termos, dentre muitos outros, demonstram o caráter comunicativo dos termos sintagmáticos, pois difundem conceitos e conhecimento da área estudada, e são altamente explicativos.

#### **4. Associativa**

Esta função refere-se à capacidade dos termos sintagmáticos de estabelecerem relações conceituais e linguísticas entre si, na mesma área de conhecimento e também com outras terminologias.

Por exemplo, os termos *Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Currículo da Educação Profissional; Currículo em parceria; Currículo por Competências; Currículo por conteúdos*, criam uma relação associativa, privilegiada pela extensão sintagmática, que permite que o mesmo elemento determinado tenha vários determinantes diferentes, dentre outros casos.

Os termos associam-se em campos lexicais e em campos conceituais, sendo possível identificar essas relações. Podemos citar também os termos *componente curricular; componente curricular da formação geral; componente curricular da formação profissional*, que estão associados conceitual e formalmente, levando o usuário da terminologia a depreender significados, realizando a associação de um termo já conhecido a um termo que acaba de conhecer. Dessa forma, esse caráter associativo dos termos sintagmáticos permite uma melhor cognição dos conceitos de uma área, no percurso que o leitor/ouvinte vai percorrendo ao se apropriar de uma terminologia, em várias gradações cognitivas.

Os termos simples também são caracterizados por essa função associativa, a exemplo de: *competências; função; atribuições*.

#### **5. Ideológico-persuasiva**

Esta função refere-se à capacidade dos termos de marcarem sua ideologia e seu fazer-persuasivo, de modo explícito ou de modo implícito. Todos os termos e palavras carregam uma ideologia, que é atualizada discursivamente e imposta aos interlocutores (persuasão).

Essa função ideológico-persuasiva é favorecida pela estrutura sintagmática, visto que a possibilidade de agregar determinantes e expandir o termo linguisticamente permite uma maior inserção de traços que podem ser atualizados de modo persuasivo em discurso.

Como exemplo, podemos citar o termo sintagmático *mundo do trabalho*, em que *mundo* carrega traços positivos, persuasivos em discurso, em favor do trabalho e, por conseguinte, da Educação Profissional – acrescentamos que *mundo do trabalho* substitui *mercado de trabalho*, em uma tentativa de marcar traços mais positivos de uma sociedade integral, mais cidadã, em que o trabalho é apenas um de seus aspectos, na tentativa de “apagar” traços ideológicos negativos de *mercado*, que leva a uma compreensão mercantilista, exclusivamente voltada ao lucro.

Como termo simples prototípico, podemos citar *Competências*, que carrega toda a carga ideológico-persuasiva das instituições que defendem e trabalham com as “competências” como categorias organizadoras do Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

## 6. Estilística

Esta função refere-se à capacidade dos termos de representar as escolhas conceptuais feitas na sua própria configuração, principalmente por se tratarem de termos neológicos. O estilo pode ser entendido como manifestação individual, ou marca de um grupo. No caso, são os ideólogos da Educação por Competências os criadores do estilo, que marca a terminologia da área.

Assim, as instituições estudadas colocam sua marca nos termos, a fim de se diferenciar e chamar a atenção para seus princípios e para seu trabalho. Os termos *avaliação por competências*; *Educação por projetos*; *solução de novos problemas*; *currículo em parceria*; *Laboratório de Currículo*; *Padronização de Infraestrutura*; *Menção*; *PTCC*; *DTCC*; *organização curricular por competências* demonstram a marca institucional, o estilo de cada instituição, ao denominar seus conceitos.

O estilo também pode ser relacionado à repetição de segmentos de termos, geralmente os determinantes das composições sintagmáticas, como *curricular*; *por competências*; *da Educação Profissional*.

Os termos formados com esses segmentos são facilmente identificáveis e relacionáveis ao contexto da área-foco, o que também é relativo à função associativa dos termos. O caráter de inediticidade das marcas de estilo pode ser verificável na combinatória dos tipos de neologia morfossintática e semântica, visto que os significados metafóricos e/ou metonímicos trazem uma imprevisibilidade semântica, uma surpresa em relação às expectativas da recepção, uma ruptura de isotopias, as bases do estilo.

## 7. Discursiva

Esta função refere-se à capacidade dos termos de se manifestarem na comunicação, atualizados, contextualizados, e servindo aos diferentes propósitos de cada interlocutor em cada ato comunicativo.

Os termos sintagmáticos desempenham sua função discursiva de maneira inegável, pois, como são altamente explicativos, pela sua própria expansão e expansividade sintagmáticas, facilitam a contextualização e evitam ambiguidade de significados, visto que, na língua, no sistema, todas as unidades lexicais são polissêmicas, e os significados são selecionados discursivamente pelos interlocutores. Na terminologia da área-foco, essa função discursiva dos termos é altamente privilegiada.

Somente no discurso, nos contextos, é possível apreender o significado dos termos. Por exemplo, os termos sintagmáticos (e alguns simples) *solução de problemas; atribuições; competências; base tecnológica; conhecimentos; controle; macrocompetência; possibilidades de temas; DTCC; PTCC; função*, dentre outros, são praticamente inalcançáveis cognitivamente para quem não teve acesso à terminologia em questão. Somente o discurso pode fornecer um aparato para a seleção e a atribuição dos significados corretos em cada manifestação, oral ou escrita.

## 8. Neológica

Esta função refere-se à capacidade dos termos de materializarem linguisticamente conceitos. A função neológica é diretamente ligada à terminologização, visto que este processo constitui-se na passagem do nível conceptual para o linguístico. A função neológica é favorecida nas composições sintagmáticas justamente pela característica dessas formações de representarem um termo em vias de lexicalização, ainda de lexicalização inacabada – que pode, inclusive, não sofrer o processo completo de lexicalização, desaparecendo do discurso, não sendo incorporado ao sistema.

Uma das características positivas dos termos sintagmáticos é justamente esse caráter não definitivo, imprevisto, inovador, que chama a atenção e serve aos propósitos da criatividade lexical, já que a união de elementos no eixo sintagmático tende a fixar-se, pode ser reconhecida em um *continuum* do mais fixo para o menos fixo, mas ainda não é uma unidade “cristalizada” da língua, nem da terminologia em questão.

Como exemplos, citamos *avaliação por competências; contextualização do ensino-aprendizagem; solução de problemas; bases tecnológicas; eixo tecnológico; certificação intermediária*. Estes termos, dentre muitos outros, demonstram o caráter neológico dos termos sintagmáticos, pois apresentam diversas formações, em cada um dos estágios de fixação linguístico-conceptual. Essa função favorece a criatividade lexical, representa as potencialidades e a liberdade do novo na língua – neologia.

A função neológica é característica, também, de termos simples, além dos termos sintagmáticos, a exemplo de *atribuições*, *competências*, entre outros.

## 9. Categorical

Esta função refere-se à capacidade dos termos de representarem conceitos superordenados, que estariam no topo de uma estrutura hierárquica, potencialmente capazes de dar origem e conter outros elementos, os subordinados. A função categorial está diretamente ligada à neologia, pois, a partir dos termos-categoria, são criados outros termos, compostos a partir da categoria.

A função categorial é ligada aos compostos sintagmáticos à medida em que a possibilidade de junção de elementos no eixo sintagmático advém, muitas vezes, da possibilidade de utilização de uma categoria com uma expansão à direita, na forma de elementos determinantes, cujas estruturas morfossintática e semântico-discursiva vão se cristalizando, podendo apresentar-se em uma variação de formas, até uma possível fixação definitiva.

A função categorial é característica, também, dos termos simples, a exemplo dos termos *atribuições*, *competências*, entre outros.

Como termos com função categorial, citamos *Habilitação Profissional concomitante ou subsequente ao Ensino Médio*; *Habilitação Profissional integrada ao Ensino Médio*; *Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio*. A partir de *Habilitação Profissional*, decorre a criação dos outros termos, da mesma categoria, pois são tipos da primeira.

A categorização está relacionada, de maneira intrínseca, à cognição, pois depreendemos o significado dos termos subordinados a partir da depreensão do significado do superordenado, assim como temos a possibilidade de criar novos termos, a partir da categoria.

## 10. Arquiconceitual

Por fim, a função de arquiconceito permite a criação de novos termos (neologia), no eixo sintagmático (em forma de frase) – ou seja: a partir de um arquiconceito, criam-se outros termos compostos. Esses termos novos, formados por composição no eixo horizontal da frase, são denominados neologismos sintagmáticos, os quais são muito frequentes nas novas terminologias, que representam novos conceitos (ou ainda conceitos inovadores), como é o caso da área-tema deste trabalho, o Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado por Competências.

A função arquiconceitual é característica, também, dos termos simples, a exemplo de *competências*, entre outros. No nível arquiconceitual, ocorre a neutralização de algumas diferenças, ou a neutralização de alguns semas, permanecendo o conjunto semêmico nuclear, capaz de representar um arquiconceito, ou macroconceito, que contém os conceitos subordinados. Os conceitos subordinados contêm o núcleo semêmico (que é o próprio arquiconceito), com o acréscimo dos semas específicos, que especificam esses elementos contidos, em uma perspectiva conceitual hierárquica.

Em uma perspectiva conceitual relacional, os arquiconceitos permitem a cognição, ou apreensão ou reconhecimento dos conceitos subordinados, pois estes carregam o arquiconceito como núcleo semêmico – dessa forma, o arquiconceito não deixa a virtualidade de agrupar os termos, por afinidade conceitual (ou intersecção, ou semelhança), mesmo fora de uma perspectiva hierárquica.

O exemplo mais notável em nosso *corpus* dessa função arquiconceitual é *Competências*, cuja significação nuclear é contida em: *Competências atitudinais*; *Competências gerais*; *Competências laborais*; *Competências pessoais*; *Competências profissionais*; *Competências profissionais específicas*; *Competências profissionais gerais*. Os conceitos subordinados carregam os traços semânticos arquiconceituais mais os traços específicos, que lhes confere individualidade – logo, esses subordinados são unidos por uma classe, pertencem à mesma classe, mas são individuais, diferentes, e podem, inclusive, constituírem-se em novas classes, que, por sua vez, conterão outros conceitos.

Na próxima parte do trabalho, apresentaremos a análise do termo-chave *competências* e do termo designador da área-tema *Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, conforme as considerações acerca dos processos de lexicalização/terminologização e também em relação às funções que caracterizam o termo.

### **Análise de um termo-chave (*competências*) e do termo designador da área-tema (*Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio*)**

Apresentaremos a análise de um termo-chave, *Competências*, conforme as considerações acerca dos processos de lexicalização/terminologização e também em relação às funções que caracterizam o termo, com a aplicação da tipologia de funções de termos simples e de termos sintagmáticos que sistematizamos.

O termo *Competências* designa um conceito em particular: “capacidades teórico-práticas e comportamentais de um profissional técnico de uma área profissional ou eixo tecnológico, direcionadas à solução de problemas do mundo do trabalho, ligadas a processos produtivos e gerenciais, em determinados cargos, funções ou de modo autônomo”, utilizado nessa configuração semântico-lexical de forma recorrente nos



discursos legais e institucionais, que apresenta o sinônimo *competências profissionais* nos contextos especializados.

Quanto à análise das funções do termo, *competências* apresenta função cognitiva, pois, ao apreender seu significado, a partir da leitura dos textos, apreende-se o significado dos termos subordinados – ou seja: possibilita-se a apreensão do conhecimento, a interpretação eficaz de um discurso.

Como termo superordenado, desempenha também as funções categorial e arquiconceitual. Além disso, *Competências* carrega um significado metonímico, com a representação de parte pelo todo – *competências laborais* ou *Educação organizada pela categoria competências*. *Competências* é um caso de termo simples (não de uma composição sintagmática) capaz de representar e comunicar um conceito especializado complexo, dotado de isolamento e imprevisibilidade semântica, com um significado inédito, neológico.

A seguir, apresentamos o mapa conceitual hierárquico que representa *Competências* como conceito de função categorial:

**Quadro 1.** Mapa conceitual hierárquico: *Competências* como conceito de função categorial

1. *Competências*
  - (1.1) *Competências atitudinais*
  - (1.2) *Competências gerais*
  - (1.3) *Competências laborais*
  - (1.4) *Competências pessoais*
  - (1.5) *Competências profissionais*
  - (1.6) *Competências profissionais específicas*
  - (1.7) *Competências profissionais gerais*

Observa-se que *Competências* (1), como conceito superordenado, que está no topo da hierarquia, dá origem e contém outros elementos, os subordinados (1.1 – *Competências atitudinais*), (1.2 – *Competências gerais*), (1.3 – *Competências laborais*), (1.4 – *Competências pessoais*), dentre outros. Já o termo (1.5 – *Competências profissionais*) poderia vir a ocupar a função de termo categorial, em um possível mapa conceitual hierárquico – nesse caso, os itens (1.6 – *Competências profissionais específicas*) e (1.7 – *Competências profissionais gerais*) estariam contidos na classe que se constituiria em *Competências profissionais*. As configurações possíveis de uma representação de estrutura conceitual (que pode ser em forma de mapa hierárquico, mapa relacional, árvore, organograma ou outra) são muitas e dependem logicamente do ponto de vista do pesquisador, das fontes e dos objetivos da pesquisa. Para o presente trabalho, o foco será no termo *Competências* e em suas diversas funções como termo-chave, categorial da terminologia estudada.

*Competências*, além da função categorial, possui a função comunicativa e a função discursiva, pois os termos derivados difundem os conceitos em universos discursivos reais, como as legislações e trabalhos correlacionados à área-tema. Talvez uma das questões mais relevantes seja que *Competências* apresenta função cognitiva, pois, ao apreender seu significado, a partir da leitura dos textos, apreende-se o significado dos termos subordinados, ou seja: possibilita-se um alcance mais efetivo do conhecimento, da interpretação eficaz de um discurso. Por fim, a função de arquiconceito permite a criação de novos termos (neologia), no eixo sintagmático: a partir de *competência*, criam-se outros termos compostos: *competências profissionais*, *competências gerais*, entre outros. Esses termos novos formados por composição no eixo horizontal são denominados neologismos sintagmáticos, os quais são muito frequentes nas novas terminologias, que representam novos conceitos (ou ainda conceitos inovadores), como é o caso da área-tema deste trabalho, o Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado por competências.

A análise das funções que caracterizam os termos (e respectiva tipologia de funções de termos sintagmáticos e de termos simples) pode ser estendida ao estudo de outros termos, superordenados ou subordinados, a exemplo de *Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio*, o próprio termo designador da área-tema.

*Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio* é um termo sintagmático, que traz aspectos cognitivos, à medida que permite organizar e interpretar as realidades extralinguísticas.

*Currículo* já existe na língua com um sentido de “conjunto de programas de ensino e disciplinas”, na área da Educação Geral. Com a sintagmação, foi possível recategorizar *Currículo*, tornando-o uma nova categoria, pois agora é o currículo de um tipo específico de Educação. A apreensão de seu significado possibilita a organização e a compreensão de significados, daí seu destaque na função cognitiva.

O termo sintagmático é explicativo, a exemplo de muitos outros, com o recurso de acréscimo de determinantes ao substantivo determinado. O conjunto de determinantes “da Educação Profissional” comunica explicitamente as diferenças desse tipo de Educação, caracterizando a função comunicativa dos termos.

Como termo sintagmático, caracteriza-se também por apresentar a capacidade de estabelecer relações conceituais e linguísticas com outros termos. É possível identificar as relações em campos semânticos e em campos lexicais. Em alguns casos, a associação é favorecida pela estrutura formal (mesmo determinada), a exemplo de: *Currículo da Educação Profissional*; *Currículo da Educação Profissional Técnica*. Em outro caso, a associação não é favorecida pela forma: dá-se somente por aspectos semânticos, como em *itinerário formativo*.

Como termo sintagmático, destaca-se por ser facilmente atualizável em discurso, não se constituindo em termo de difícil compreensão – possui alto valor autoexplicativo. Em relação à função neológica – como o termo sintagmático é formado pela união inédita de elementos constantes da língua em uma combinatória de significado nova e diferente do significado das partes – é considerado, então, termo neológico. O termo traz aspectos expressivos ou emotivos à medida que enfatiza se tratar de Educação Profissional, a marca mais forte da área-tema, que busca uma valorização positiva desse tipo de educação.

*Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio* traz o fazer-persuasivo na tentativa de marcar a relevância da Educação Profissional, em oposição à Educação Geral. No Brasil, com a valorização muito mais visível das profissões bacharelescas, há uma certa depreciação das formações profissionais, e da própria Educação Profissional. A Educação Profissional marca-se em seus textos, ideologicamente, com a repetição do determinante que a especifica linguística e semanticamente.

*Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio* carrega traços da função estilística à medida que enfatiza as marcas institucionais e sociais desse tipo de Educação. A repetição enfática de alguns determinantes favorece as marcas de estilo institucional, em um esforço de consolidar e conferir importância a um segmento relativamente novo ou em fase de reconhecimento pela sociedade. A repetição de “Educação Profissional” é um desses casos de reforço da importância de um grupo ou classe com instrumental linguístico.

O sintagma possui função categorial, um conceito superordenado em relação aos subordinados hierarquicamente ou relacionados, semântica e pragmaticamente. A relação reconhecida formalmente é mais óbvia, como em relação a *Currículo da Educação Profissional Técnica*, ao passo que as relações não identificáveis pela forma são menos óbvias, como em relação a *itinerário formativo*. *Currículo da Educação Profissional* está

relacionado a outro termo que também é uma categoria, mas da Educação Geral: *Currículo*. Entretanto, em determinados contextos, as duas categorias podem ser sinônimas, observando-se que, em um texto, podem ser utilizadas como sinônimos, com a supressão dos determinantes, para fins de economia linguística (falar ou escrever menos favorece a comunicação, quando o significado não é prejudicado). Essas observações visam a colaborar para o estudo terminológico em uma perspectiva mais ampla, mais comunicativa e cognitiva.

Em relação à função arquiconceitual, o termo sob análise constitui-se em um núcleo semêmico comum a outros termos, ou seja: um arquiconceito. Assim *Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio* pode ser considerado uma classe, que reúne semanticamente outros termos.

A seguir, apresentamos o mapa conceitual hierárquico que representa *Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio* como conceito de função categorial:

**Quadro 2.** Mapa conceitual hierárquico: *Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio* como conceito de função categorial

**(2) Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio**

- (2.1) *Currículo da educação profissional*
- (2.2) *Currículo da educação profissional técnica*
- (2.3) *Currículo escolar*
- (2.4) *Currículo*
- (2.5) *Currículo em Educação Profissional por competências*
- (2.6) *Currículo por competências*
- (2.7) *Currículo por conteúdos*
- (2.8) *Currículo em parceria*
- (2.9) *Itinerário formativo*

Na próxima parte, direcionamo-nos para as considerações finais deste trabalho, que é parte de uma pesquisa mais abrangente; nosso objetivo é dar continuidade a essa pesquisa, ampliando os *corpora* e os fenômenos conceituais-terminológicos estudados.

## Considerações finais

Utilizamos algumas abordagens teórico-metodológicas da Teoria Comunicativa da Terminologia e da Teoria Sociocognitiva da Terminologia, principalmente no que diz respeito à valorização dos estudos semânticos, pragmáticos e morfossintáticos, sob um enfoque descritivista e não prescritivista. Ao analisar os processos de sintagmação, reconhecemos e estudamos a ligação entre morfologia, sintaxe e semântica, a partir de contextos reais de comunicação da área-foco.

Com a aplicação dos critérios para a verificação do grau de lexicalização (fixação) dos termos, constatamos que se constituem em termos próprios da área de Currículo Escolar em Educação Profissional Técnica de Nível Médio organizado por Competências, não combinatórias eventuais.

Os termos selecionados são frequentes (aparecem nos textos de forma recorrente). Estudamos discursos reais (exclusivamente escritos), que, pouco a pouco, configuram os conceitos e respectivos termos na realidade sociocultural brasileira.

A pesquisa é descritivista: não se propõe a modificar, padronizar ou rechaçar as unidades terminológicas encontradas em discurso manifestado e abonadas pelos especialistas e atores sócio-históricos do contexto.

Temos a concepção de que termo é uma unidade de função comunicativa, discursiva e cognitiva; os termos são extraídos de textos reais, que disciplinam e constroem a área discursivamente, por intermédio de sua terminologia. Na pesquisa, buscamos valorizar os termos como as unidades de conhecimento, a partir de modelos mentais e de formas de pensar, de apreender e de sistematizar a realidade.

As unidades terminológicas (termos) manifestadas em discursos reais provêm de um percurso mental que, juntamente com as condicionantes sociais, coletivas e ideológicas, resultam na estruturação linguística, ou seja: a lexicalização e a terminologização, processos estes que são motivados, históricos e passíveis de análises tanto sincrônicas como diacrônicas, sociológicas, políticas, como linguísticas.

Por fim, enfatizamos que a Terminologia, como ciência que estuda os signos terminológicos, atende aos propósitos de organização e difusão do conhecimento especializado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. *Um estudo sobre a neologia lexical: os microssistemas prefixais do português contemporâneo*. 2000. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007. (Princípios, 191).

BARBOSA, M. A. Etno-terminologia e terminologia aplicada: objeto de estudo, campo de aplicação. *In*: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. (org.). *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, v. 3. Campo Grande: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007. p. 433-445.

BARROS, L. A. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. (Coleção Acadêmica, 54).

CABRÉ, M. T. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries, 1993.

CABRÉ, M. T. *La terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística aplicada/Universitat Pompeu Fabra, 1999.

DEMAI, F. M. *Processos de terminologização: descrição e análise da neologia da área de Educação do Campo*. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde.../2014\\_FernandaMelloDemai\\_VOrig.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde.../2014_FernandaMelloDemai_VOrig.pdf). Acesso em: 24 jun. 2018.

SCOTT, M. *WordSmith Tools version 7*, Stroud: Lexical Analysis Software. 2017. [versão mais recente consultada]. Disponível em: [http://www.lexically.net/publications/citing\\_wordsmith.htm](http://www.lexically.net/publications/citing_wordsmith.htm). Acesso em: 24 jun. 2018.

TEMMERMAN, R. Sociocognitive Terminology Theory. *In*: CABRÉ, M. T.; FELIU, J. (ed.). *Terminología y cognición II*. Simposio Internacional de Verano de Terminología (13-16 de julio de 1999). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra, 2001.

# Formas de nomear ruas de Campo Grande: o que revela a toponímia do bairro Novos Estados

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2339>

**Janaina Domingues Verão das Neves<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo discutir tendências da toponímia urbana do bairro Novos Estados, um dos onze bairros que compõem a região urbana do Prosa, Campo Grande - Mato Grosso do Sul (MS). É também objetivo desta proposta analisar um recorte da toponímia urbana selecionada, considerando a classificação dos topônimos, segundo a motivação semântica (DICK, 1990a); a estrutura formal dos nomes de logradouros catalogados e as línguas de origem dos designativos. A análise evidenciou os seguintes resultados: i) quanto à motivação, prevalecem os topônimos de natureza antropocultural, particularmente os que designam nomes de pessoas, os antropotopônimos, e, em segundo lugar em número de ocorrências, os nomes transplantados de outras localidades (municípios e distritos de estados brasileiros), os corotopônimos; ii) quanto à estrutura morfológica, sobressaem os topônimos de base simples e, iii) quanto à língua de origem, a portuguesa prevalece, seguida de línguas indígenas e de outras línguas (latim, francês, espanhol, árabe, grego, etc.)

**Palavras-chave:** toponímia urbana; Campo Grande; nomes de ruas; prosa; Novos Estados.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; [janaina.verao@gmail.com](mailto:janaina.verao@gmail.com) ; <https://orcid.org/0000-0002-4862-7764>

## **Formas de nombrar calles de Campo Grande: lo que revela la toponimia del barrio Nuevos Estados**

### **Resumen**

El objetivo primario del artículo es discutir tendencias de la toponimia urbana del barrio Nuevos Estados, uno de los once barrios que componen la región urbana del Prosa, Campo Grande - MS. Es también un objetivo de la propuesta analizar el recorte de la toponimia seleccionada considerando la estructura formal de los nombres de las calles catalogados; las lenguas de origen de los topónimos y la clasificación de los topónimos de acuerdo con la motivación semántica (DICK, 1990a). El análisis evidenció los siguientes resultados: i) en relación con la motivación, prevalecen los topónimos de naturaleza antropocultural, en especial los que designan nombres de personas, los antropotopónimos, y en segundo lugar en número de ocurrencias, los nombres referentes a las otras localidades (municipios y distritos de estados brasileños), los corotopónimos; ii) cuanto a la estructura morfológica, predominan los topónimos de base simple; iii) cuanto a la lengua de origen, la portuguesa prevalece, seguida de lenguas indígenas y otras (latín, francés, español, árabe, griego, etc.).

**Palabras clave:** toponimia urbana; Campo Grande; nombres de calles; prosa; Nuevos Estados.

### **Introdução**

O ato de nomear os espaços decorre da necessidade do homem de marcar o território, de imprimir a sua marca no lugar que ocupa, o que se acentua com a expansão dos núcleos humanos em territórios delimitados, exigindo a identificação das terras à medida que são habitadas. A disciplina linguística que se ocupa do estudo dos nomes próprios de lugares é a Toponímia, ramo da Onomástica que, por meio da análise linguística e motivacional dos nomes atribuídos aos lugares de uma determinada região, favorece a recuperação de aspectos históricos das transformações dos nomes de lugares, mudanças relacionadas às migrações e colonização, além de desvelar fatores ligados a crenças, história e cultura de um povo.

Este trabalho, recorte da pesquisa em andamento intitulada "A toponímia urbana da cidade de Campo Grande: um estudo etnolinguístico dos nomes das ruas da região do Prosa", projeto de dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação Estudos de Linguagens e ao Projeto Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul (ATEMS), tem por objetivo discutir tendências da toponímia urbana do bairro Novos Estados, um dos onze bairros que compõem a região urbana do Prosa, Campo Grande - MS.



A região pesquisada abriga um total de 21 parcelamentos que reúnem 236 topônimos que nomeiam os logradouros pertencentes ao bairro Novos Estados. Esses dados foram extraídos de mapas oficiais do bairro, disponíveis para *download* no *site* oficial da Prefeitura Municipal de Campo Grande, Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Gestão Urbana – SEMADUR. É objetivo deste artigo, também, analisar o recorte da toponímia urbana selecionada, considerando, a motivação semântica que impulsionou o denominador ao formalizar os nomes das ruas (DICK, 1990a); a estrutura formal dos nomes de logradouros catalogados e as línguas de origem dos topônimos, além de apontar possíveis relações entre os topônimos e as características do bairro Novos Estados, com destaque para a relação entre toponímia, meio ambiente físico e social.

Para tanto, tem-se como referência de base a orientação teórica da Onomástica, mais especificamente da Toponímia, em especial, os pressupostos teórico-metodológicos de Dick (1990a; 1990b; 1997; 1999). Complementam a referência teórica fundamentos da Lexicologia, da Morfologia e da Semântica.

## **Fundamentação teórica**

O estudo do léxico de uma língua natural possibilita o resgate de aspectos sociolinguísticos e culturais intrínsecos à memória de uma comunidade. Segundo Biderman (2001, p.157), “a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa primeira do nosso percurso científico no conhecimento do universo”. Pode-se, pois, conceber o léxico como o nível da língua que melhor evidencia a forma como um dado grupo de usuários enxerga, apreende e representa a realidade na qual está inserido.

Os estudos toponímicos, respaldados pela Linguística, também podem fornecer pistas que favorecem a recuperação de fatos históricos, características linguísticas, marcas de migração e etnológicas da região pesquisada. Isso porque “a toponímia reflete de perto a vivência do homem enquanto entidade individual e enquanto membro do grupo que o acolhe” (DICK, 1990a, p. 119).

Ainda, de acordo com Dick (1990a, p.119), toponimista brasileira,

[...] a Toponímia reserva-se o direito de se apresentar como a crônica de uma comunidade, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras. Assim é que os elementos mais diferenciadores da mentalidade do homem, em sua época e em seu tempo, em face das condições ambientais de vida, que condicionam a sua percepção do mundo, estão representados nos nomes de lugares, senão todos, pelo menos os mais flagrantes.

A Toponímia configura-se também como disciplina de caráter interdisciplinar, que estabelece diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como a História, a Antropologia, a Geografia, dentre outras. Essa afirmação justifica a natureza de seu objeto de estudo, o topônimo. Segundo Aguilera (1999, p. 125),

O topônimo é um produto cultural que tem vida e, tal como o homem, desenvolve-se e dinamiza-se, além de se constituir num bem patrimonial de qualquer país, pois é por meio dos designativos de lugares que uma nação obtém uma personalidade geográfica própria e se particulariza em relação aos demais países, construindo-se numa fonte inesgotável para o acervo científico.

Assim, como verdadeiros testemunhos históricos de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, os topônimos veiculam em si um valor para além do ato da nomeação propriamente dito. Nesta perspectiva, adentramos no campo da função denominativa na Toponímia. Esta pode se apresentar em dois planos, ora se apresenta “essencialmente motivada”, cujas razões motivadoras se dispõem em planos genéricos, um objetivo ou extrínseco, entendido como uma projeção de circunstâncias exteriores e/ou ambientais refletidas no topônimo, e outro subjetivo ou intrínseco, exprimindo os próprios desígnios do indivíduo ou a sua maneira de perceber e sentir o local denominado, e ora se apresenta “impulsionada por fatores de diferentes conteúdos semânticos que poderão conduzir à localização de áreas toponímicas, correspondentes ou não às respectivas áreas geográfico-culturais” (DICK, 1990b, p. 22).

Outra questão a ser considerada no estudo dos nomes próprios de lugares é a identificação dos signos toponímicos. Ao tratar dessa temática, Dick (1990b, p. 35) esclarece que “apenas o emprego dos signos é que se torna especial nas ciências onomasiológicas; ou, em outras palavras, a função significativa dos mesmos é que se diferencia quando a toponímia os transforma em seu objeto de estudo”. Isso porque

O topônimo não é algo estranho ou alheio ao contexto histórico – político da comunidade. Sua carga significativa guarda estreita ligação com o solo, o clima, a vegetação abundante ou pobre e as próprias feições culturais de uma região em suas diversas manifestações de vida. (DICK, 1990a, p. 47).

No que diz respeito à estrutura do topônimo, Dick (1990a, p. 13) identifica os topônimos de estrutura simples, formados por apenas um elemento, como em rua *Sergipe*, e de estrutura composta, ou seja, “aquele que se apresenta com mais de um elemento formador, de origens diversas entre si, do ponto de vista do conteúdo, gerando, por isso, às vezes, formações inusitadas que, talvez, apenas a história local poderá elucidar convenientemente”, como em avenida *Mato Grosso*. Há também topônimos compostos

híbridos definidos por Dick (1990a, p. 14) como “aquele designativo que recebe em sua configuração elementos linguísticos de diferentes procedências; a formação que se generalizou no país é a portuguesa + indígena ou a indígena + portuguesa: Lajinha do Mutum”.

Ainda, o conceito engendrado sobre a estrutura formal do sintagma toponímico considera dois elementos formadores básicos:

*Termo* ou *elemento genérico* (relativo à entidade geográfica que irá receber a denominação – *rio, córrego, serra, rua, bairro...*); *Elemento* ou *termo específico* (ou o topônimo propriamente dito), que particularizará a noção espacial, identificando-a e singularizando-a dentre outras semelhantes – (rio) *Dourados*; (serra) de *Maracaju*; (rua) *Eucalipto*. (DICK, 1990a, p.10, grifos da autora)

Em relação à motivação toponímica, Dick (1990a) elaborou um modelo taxionômico que reúne os topônimos em duas grandes categorias que, por sua vez, reúnem um conjunto de *taxes* e/ou em taxionomias. Reunidos em dois grandes grupos, essas categorias estão assim dispostas: 1) Categorias de natureza física, que remetem a elementos naturais relacionados aos nomes de lugares (11 *taxes*): *astrotopônimos, fitotopônimos, geomorfotopônimos, hidrotopônimos, zootopônimos*, dentre outras; 2) Categorias de natureza antropocultural, relacionados à vida humana (16 *taxes*): *animotopônimos* ou *nootopônimos*; *antropotopônimos*; *cronotopônimos*; *ergotopônimos*; *etnotopônimos*; *historiotopônimos*; *numerotopônimos*; *poliotopônimos*; *sociotopônimos*; *somatotopônimos*, dentre outras.

Ainda é preciso considerar a estrutura do sintagma que distingue o acidente geográfico e o topônimo em questão; a título de exemplificação, transcrevemos, a seguir, o exemplo dado pela autora referida:

A categorização linguística de “pedra” inclui o termo no conjunto dos designativos ou nomes comuns, enquanto o sintagma toponímico *morro de pedra* – em que *morro* é o acidente geográfico de natureza física e *pedra* o topônimo propriamente dito – identifica um *litotopônimo*. (DICK, 1990a, p. 17, grifos da autora).

Discutidos os conceitos teóricos de base para o desenvolvimento e compreensão do estudo aqui proposto, no tópico seguinte apresenta-se o quadro metodológico que orientou as etapas de coleta e classificação dos topônimos do bairro Novos Estados.

## Procedimentos metodológicos

De acordo com os pressupostos teóricos apontados anteriormente, este trabalho fundamenta-se nos estudos do léxico, considerando a estreita relação entre língua, cultura e sociedade. Para tanto, buscou-se orientação teórica nos estudos sobre a Onomástica e literaturas específicas das áreas da Lexicologia e da Toponímia, sobretudo a teoria toponímica de Dick (1990a, 1990b), particularmente a obra *A dinâmica dos nomes da cidade de São Paulo* (DICK, 1996). Consideraram-se também parâmetros adotados pelo Projeto Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul (ATEMS), ao qual este estudo está vinculado.

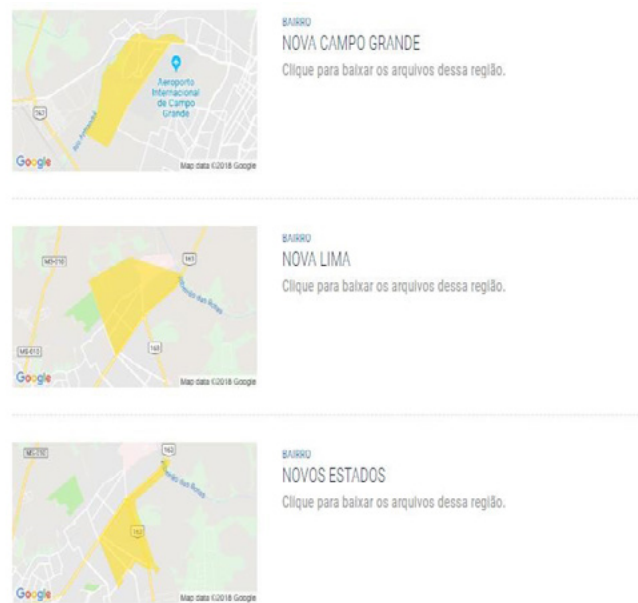
Reiteramos que o estudo discute um recorte dos resultados do projeto de dissertação de Mestrado em desenvolvimento, intitulado “A toponímia urbana da cidade de Campo Grande: um estudo etnolinguístico dos nomes das ruas da região do Prosa” vinculado ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Estudos de Linguagens - UFMS.

O *corpus* reuniu um total de 236 nomes de logradouros extraídos de folhas topográficas e mapas oficiais da prefeitura de Campo Grande - MS. Em primeira instância, consultou-se a SEMADUR (Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Gestão Urbana) que gerencia o *site* do SIMGEO (Sistema Municipal de Geoprocessamento) cuja finalidade é desenvolver mecanismos de produção, gestão e compartilhamento de informações georreferenciadas para o planejamento, a execução e a avaliação de políticas locais. A título de apresentação, mostramos a seguir, na figura 1, a tela de abertura do *site* do SIMGEO.



**Figura 1.** Tela de abertura do *site* SIMGEO

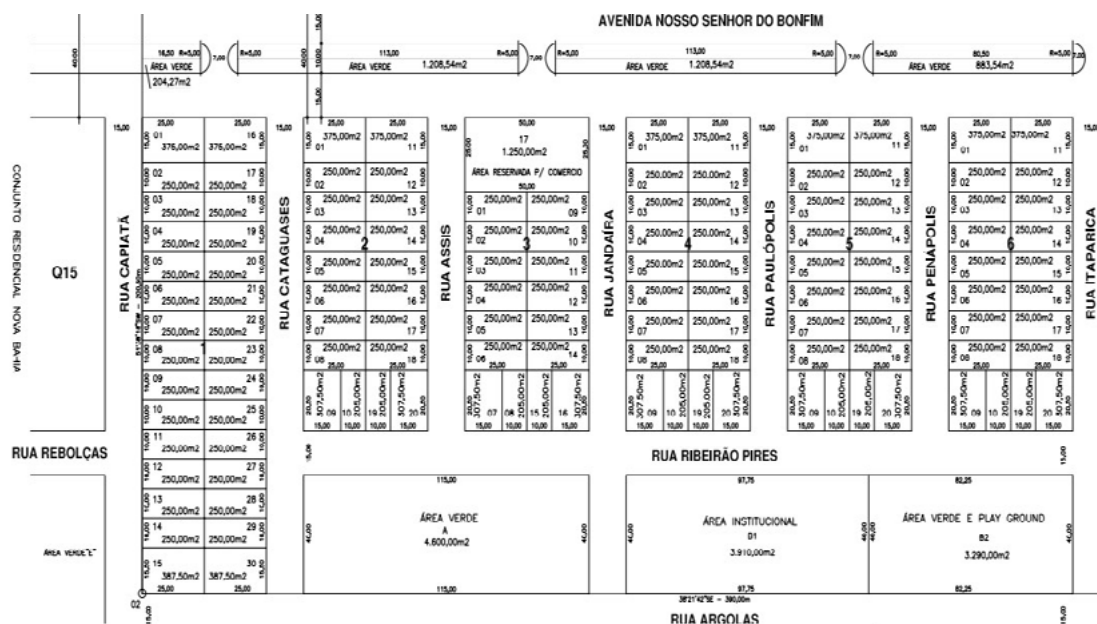
Nesta página de abertura, no canto inferior direito, em *links úteis*, acessa-se o *link mapoteca* que remete o usuário para a segunda tela na qual se tem acesso aos arquivos com os mapas oficiais separados por regiões urbanas, bairros e parcelamentos (subdivisões dentro do espaço delimitado para o próprio bairro), de Campo Grande - MS, disponíveis para *download*. Exemplificados, passo a passo, nas figuras de 2 - 4 abaixo.



**Figura 2.** Telas de abertura do *site* do SIMGEO/Mapoteca



**Figura 3.** Tela de abertura do *site* do SIMGEO/Mapoteca-Download

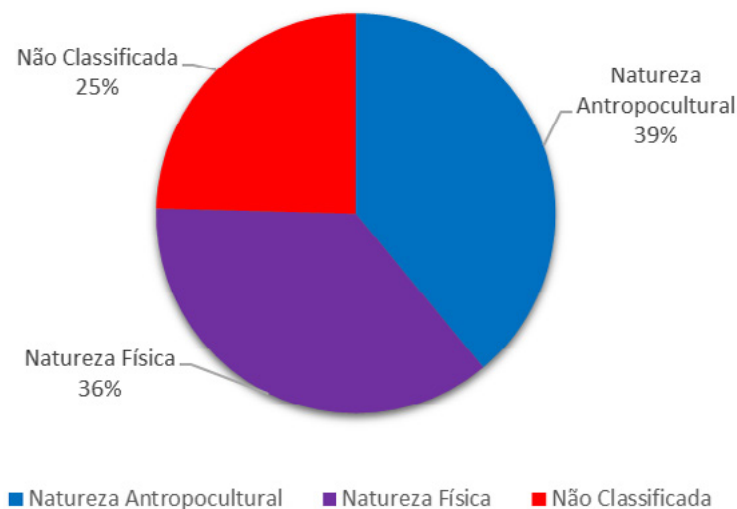


**Figura 4.** Tela de abertura do site do SIMGEO/mapoteca/bairro Novos Estados

A coleta dos topônimos dos mapas foi realizada manualmente. Após os nomes serem catalogados, na perspectiva dos estudos toponímicos, os dados recolhidos foram analisados sob os dois enfoques: aspectos linguísticos e extralinguísticos. Desta forma, buscou-se analisar as causas denominativas que motivaram o denominador no ato da nomeação que englobou a identificação da base linguística dos topônimos, a estrutura formal do sintagma toponímico e a classificação taxionômica, segundo o modelo taxionômico de Dick (1990a), conforme descrito no próximo tópico.

## Análise e resultados

Na área pesquisada, constatou-se um montante de 236 topônimos, que correspondem a 17 taxes distintas. Dentre os dados catalogados, 86 nomes veiculam aspectos de natureza física que caracterizam determinado espaço em todos os aspectos que compõem sua formação, tais como, rios, córregos, dimensões, formações topográficas, árvores, animais etc. E, em uma proporção ainda maior, 92 designativos veiculam aspectos de natureza antropocultural, que caracterizam as manifestações psíquicas, sociais e culturais do homem, no meio em que este se encontra, o que inclui estado de ânimo, sentimentos, nomes próprios de pessoas, nomes de cidades, estados, países, títulos (DICK, 1990a). Há, ainda, 58 topônimos sem classificação por ausência de dados que justifiquem a motivação do designativo. O gráfico 1, a seguir, traz em percentuais esta primeira tendência identificada na toponímia urbana do bairro Novos Estados.



**Gráfico 1.** Natureza da motivação dos topônimos

Observa-se assim que, entre as duas categorias identificadas, 39% dos designativos das ruas analisados tem sua motivação cunhada em aspectos de *natureza antropocultural*, enquanto 36% dos nomes tem motivação em aspectos da *natureza física*.

Dentre as categorias de *natureza antropocultural*, as duas mais recorrentes no *corpus* em estudo foram: *antropotopônimos* (topônimos relativos aos nomes próprios individuais – 37) e *corotopônimos* (topônimos relativos aos nomes de cidades, países, estados, regiões e continentes – 33). Estas tendências da toponímia analisada encontram respaldo nos estudos desenvolvidos por Dick (1990b). De fato, segundo a autora, os antropotopônimos compõem a categoria predominante na toponímia urbana:

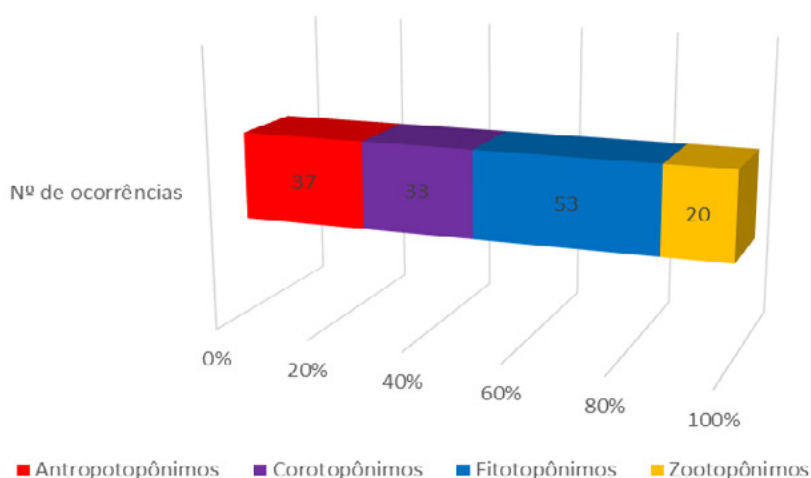
A conclusão que se pode retirar do estudo antroponímico na nomenclatura geográfica, em qualquer porção do território, certamente apontará a categoria estudada como a mais concorrida dentre as restantes. Cite-se, para ilustrar, o exame efetuado nas denominações municipais do Estado de São Paulo, que revelou cerca de 101 topônimos, dentre as áreas políticas, como pertencentes à taxonomia antropotoponímica. (DICK, 1990b, p. 309)

No entanto, se por um lado os topônimos que representam nomes próprios de pessoas possuem respaldo teórico e legislativo para nomear ruas e logradouros, Lei 5.291 de 2014 (DIOGRANDE, 2014), por outro lado, os que designam nomes de cidades, países, estados e outros lugares geográficos não têm em sua motivação aspectos demasiados burocráticos. É o caso da segunda taxionomia mais recorrente apontada na categoria

antropocultural, os *corotopônimos*. É neste sentido que Isquierdo (2012, p. 82), ao citar Dick (1990b), lembra-nos que os topônimos se configuram como “verdadeiros testemunhos históricos de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população” (ISQUERDO, 2012, p. 82), isso porque, segundo a autora:

A história das palavras acompanha a saga histórica do homem, são transplantadas por ele e utilizadas para identificação de novos referentes, incluindo os lugares, até como uma forma de projeção, para outro espaço, do deixado para trás, isso explica a grande recorrência, em regiões de povoamento recente, de nomes transplantados precedidos do adjetivo ‘novo’, como Nova Europa, Nova Londrina, Nova Andradina, nomes que representam a tentativa de manutenção de um elo entre o passado e o presente. (ISQUERDO, 2012, p. 82).

Já no que se refere às categorias toponímicas de *natureza física*, as que se sobressaem são as seguintes: *fitotopônimos* (topônimos de índole vegetal – 53) e *zootopônimos* (topônimos de índole animal – 20). Essa terceira tendência pode ser justificada por influência da rica e diversificada flora e fauna do cerrado sul-matogrossense.



**Gráfico 2.** Taxionomias mais produtivas dos topônimos

Apresentamos, a seguir, uma amostra da análise de topônimos classificados com as taxionomias mais recorrentes no recorte de dados em análise, com destaque para suas respectivas causas denominativas.



**Quadro 1.** Amostra de topônimos de natureza antropocultural e suas causas denominativas

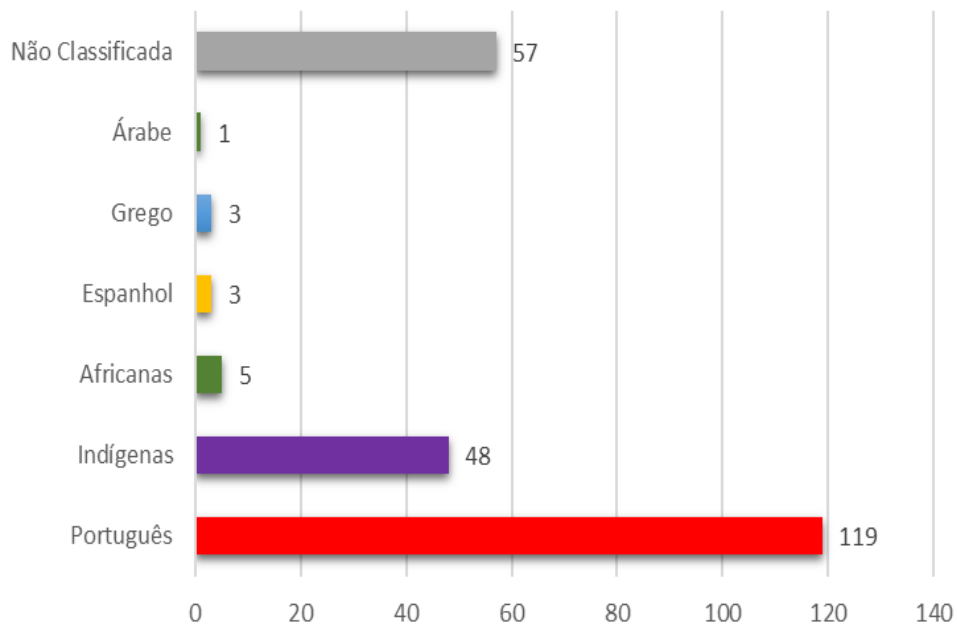
<p>Topônimo: <i>Ada Teixeira dos Santos</i>; Taxionomia: Antropotopônimo; Informações enciclopédicas: Ada Teixeira dos Santos, nascida em Campo Grande, no ano de 1916, formada na primeira turma da Escola Normal Joaquim Murtinho em 1934, atuou como professora primária no Grupo Escolar Joaquim Murtinho durante uma década e posteriormente passou a exercer o cargo de tabeliã do Cartório do 2º Ofício em Campo Grande. A professora foi também sócia e fundadora da Associação Campo-Grandense de Professores – A.C.P. E. Dada sua importância, em sua homenagem, funciona atualmente na capital a Escola Estadual Professora <i>Ada Teixeira dos Santos</i>, e logradouro com seu nome. Disponível em: <a href="https://eeadateixeira.webnode.com.br/news/historia-da-escola-ada-teixeira/">https://eeadateixeira.webnode.com.br/news/historia-da-escola-ada-teixeira/</a>. Acesso em: 21 maio 2018.</p>
<p>Topônimo: <i>Ayrton Senna da Silva</i>; Taxionomia: Antropotopônimo; Informações enciclopédicas: Piloto brasileiro de Fórmula 1. Conquistou três vezes o campeonato mundial correndo pela McLaren. E, em 10 anos de Fórmula 1, disputou 116 corridas, conquistou 65 <i>poles positions</i> e ganhou 41 competições. Venceu por seis vezes o GP de Mônaco, e, por este motivo, o apelidaram por “O Rei de Mônaco”. Disponível em: <a href="https://www.ebiografia.com/ayrton_senna/">https://www.ebiografia.com/ayrton_senna/</a>. Acesso em: 29 maio 2018.</p>
<p>Topônimo: <i>Penápolis</i>; Taxionomia: Corotopônimo; Informações enciclopédicas: Penápolis é um município localizado no estado de São Paulo. “Com o processo de interiorização da ocupação paulista, muitas famílias foram em busca de novas terras e oportunidades, trazendo o “progresso” à região. Em 22 de dezembro de 1.913, através da Lei Estadual nº 1.397, foi criado o município de Penápolis, e em 10 de outubro de 1.917 pela Lei nº 1.557, a Comarca de Penápolis, como uma das maiores da região.” (Prefeitura de Penápolis. <i>História</i>. Disponível em: <a href="https://www.penapolis.sp.gov.br/portal/cidade/1/Hist%C3%B3ria">https://www.penapolis.sp.gov.br/portal/cidade/1/Hist%C3%B3ria</a>. Acesso em: 29 jun. 2018.</p>
<p>Topônimo: <i>Ipatinga</i>; Taxionomia: Corotopônimo; Informações enciclopédicas: Ipatinga é um município do estado de Minas Gerais, elevado a esta categoria pela Lei estadual nº 2764, de 30-12-1962. De acordo com informações da biblioteca eletrônica do IBGE de Ipatinga – MG, “o topônimo Ipatinga é de origem indígena (tupi), e significa ‘Pouso de Água Limpa’.” (Ipatinga. Minas Geras. Histórico. Disponível em: <a href="https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/ipatinga.pdf">https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/ipatinga.pdf</a>. Acesso em: 29 jun. 2018.</p>

## Quadro 2. Amostra de topônimos de natureza física e suas causas denominativas

<p>Topônimo: <i>Orquídea</i>; Taxionomia: Fitotopônimo; Informações enciclopédicas: [Do lat. cient. <i>Orchid-</i> (v. <i>orquidácea</i>) + <i>-ea</i>.] Substantivo feminino.</p> <p>1.Bot. Designação comum às plantas e flores da família das orquidáceas, impropriamente consideradas parasitas (FERREIRA, 2004)</p>
<p>Topônimo: <i>Eucalipto</i>; Taxionomia: Fitotopônimo; Informações enciclopédicas: Substantivo masculino. Bot. 1. Gênero de arbustos ou árvores de grande porte, da família das mirtáceas, de folhas coriáceas, lanceoladas, resinosas, flores pequenas e ger. grupadas em umbelas, e fruto que é uma cápsula com muitas sementes de testa escura, lisa e fina. Fornecem madeira de alburno delgado, claro, de cerne cuja cor vai do amarelo ao pardo, pardo-avermelhado, sendo mais ou menos pesada, e com depósitos de goma, e as folhas têm propriedades medicinais. Encerra cerca de 450 espécies. 2.Qualquer espécie desse gênero, como, p. ex., a <i>Eucalyptus regnans</i>, a árvore mais alta do mundo.</p> <p>3.Qualquer espécime desse gênero. [Sin. ger.: <i>eudésmia</i>.] (FERREIRA, 2004)</p>
<p>Topônimo: <i>Guanambi</i>; Taxionomia: Zootopônimo; Informações enciclopédicas: [Var. de <i>guainumbi</i>.] Substantivo masculino. 1. Bras. Zool. V. <i>beija-flor</i> (FERREIRA, 2004)</p>
<p>Topônimo: <i>Uirapuru</i>; Taxionomia: Zootopônimo; Informações enciclopédicas: [Do tupi] Substantivo masculino. Bras. Zool. 1. Designação comum a várias espécies de aves passeriformes, piprídeas, especialmente as mais coloridas dos gêneros <i>Pipra</i>, <i>Chiroxiphia</i>, <i>Teleonema</i>. Seu canto, que só se ouve uns 15 dias por ano (quando constrói o ninho) e, ademais, apenas durante 5 a 10 minutos, ao amanhecer, é tido como particularmente melodioso, musical, e diverso do de outra ave qualquer, a ponto de, segundo a lenda, os outros pássaros todos se calarem para escutá-lo: "O <i>uirapuru</i> canta pra mim / e eu sou feliz só por poder ser, / só por ser de manhã" (Fátima Guedes, na canção <i>Cheiro de Mato</i>). [Var. e sin., em regiões diversas do Brasil: <i>irapuru</i>, <i>guirapuru</i>, <i>arapuru</i>, <i>irapurá</i>, <i>tangará</i>, <i>rendeira</i>, <i>pássaro-de-fandango</i>, <i>realejo</i>.] 2.V. <i>uirapuru-verdadeiro</i>. 3.Uiramiri. 4.V. <i>rendeira</i><sup>2</sup> (2) (FERREIRA, 2004)</p>

Como proposto inicialmente para este estudo, na sequência focaliza-se a questão das línguas identificadas nos topônimos do bairro Novo Estados/Campo Grande e a estrutura morfológica desses designativos.

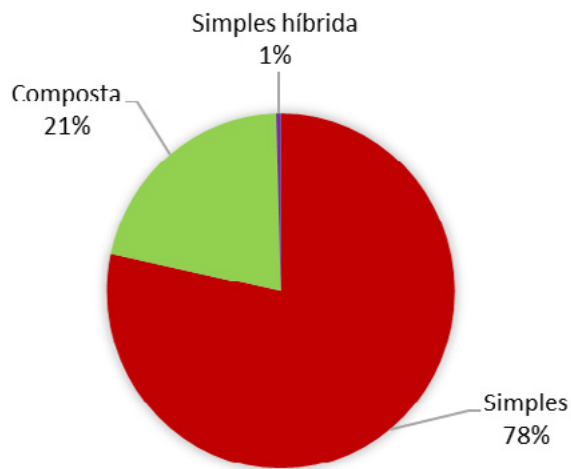
Em relação às línguas de origens dos designativos, foram identificados nomes provenientes de seis idiomas distintos, sendo a maior parte dos topônimos 119 nomes de ruas, oriundos da língua portuguesa; em segundo lugar, se destacam, com 48 ocorrências, os nomes de línguas indígenas e, em terceiro, quarto e quinto lugar foram encontrados nomes de línguas, africanas, nomeando cinco ruas, espanhol e grego, ambas em nomes de três ruas, e árabe encontrada em apenas um designativo, como se pode observar os percentuais no gráfico seguinte:



**Gráfico 3.** Distribuição dos topônimos segundo a língua de origem

Sabe-se que os contatos linguísticos ocorridos no Brasil colonial deram origem a uma sociedade híbrida, com características que a diferenciam da realidade portuguesa e que originou um modo particular de nomear essa realidade por meio do léxico que passou a ser característico do português do Brasil. Desta forma, justifica-se, a par das línguas portuguesa e indígena, as ocorrências de nomes oriundos de línguas africanas, haja vista que essa efervescência sociolinguística e cultural característica do Brasil é determinante da forma como a sociedade atual enxerga e organiza a realidade circundante por meio do léxico (OLIVEIRA, 1998).

Já no que se refere à estrutura formal dos topônimos, com máxima na escala, constatou-se a presença de nomes cuja estrutura morfológica é de base simples (185 ocorrências – 78%), seguidos de topônimos de base composta (50 ocorrências – 21%) e de apenas um caso de topônimo com estrutura formal simples híbrida (1%) como é o exemplo do topônimo encontrado para rua *Pelourinho* cujas bases são do francês *pilori* + poss. do lat. med. *pillorium* (FERREIRA, 2004). Abaixo se tem a demonstração gráfica dos dados apresentados.



**Gráfico 4.** Estrutura morfológica dos topônimos

### Considerações finais

Este artigo objetivou discutir dados preliminares da pesquisa de Mestrado em andamento cujo objeto de estudo é a toponímia urbana de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul. A pesquisa demonstrou como principal tendência da toponímia urbana do bairro Novos Estados a presença de designativos de natureza antropocultural.

A expressiva presença de *antropotopônimos* resulta da homenagem prestada pelo nomeador (órgão público e/ou dono do loteamento que deu origem ao bairro), e recupera nomes de pessoas que se destacaram na história da cidade, preservando, assim, uma memória coletiva por meio da toponímia. Outro estudo acerca dessa categoria taxionômica foi desenvolvido por Amorim e Isquerdo (2017), cujos resultados obtidos podem contrastar aos desta pesquisa. As autoras catalogaram os topônimos de logradouros do bairro José Abrão, da cidade de Campo Grande/MS, com foco para os nomes próprios de pessoas. Ao todo foram encontrados 36 antropotopônimos que, de acordo com a análise por elas apresentada, prestam homenagem a personalidades de variadas profissões, por exemplo, poetas, pintores, escultores, arquitetos, geólogos, físicos e historiadores, cuja notoriedade nacional ou internacional foi conquistada a partir de seus feitos (AMORIM; ISQUERDO, 2017). De fato, “os antropotopônimos são fontes de conhecimento tão excelentes quanto as melhores evidências documentais” (DICK, 1990a, p. 178).

Já a presença dos *corotopônimos*, que também compuseram o *corpus* deste trabalho, resulta da homenagem prestada aos migrantes que se deslocaram para Mato Grosso

do Sul nas diferentes fases da formação da cidade, e que muito contribuíram com o desenvolvimento, a economia, a cultura que singularizam a capital Campo Grande - MS. As razões motivadoras por detrás dos designativos podem ser justificadas pela “saúde na toponímia” (DICK, 1990a, p. 203) que fixa por meio dos topônimos a “visualização imediata do detalhe histórico-cultural, que a memória do homem apaga, no decurso dos anos” (DICK, 1990a, p. 207).

Em relação às línguas de origens predominantes no recorte toponímico estudado, a língua portuguesa é a mais recorrente, seguida de línguas indígenas e africanas, respectivamente, que retrata uma característica da toponímia brasileira como um todo, devido à formação etno-histórica do Brasil, “origem heterogênea que deixou reflexos diferenciados na língua, nos usos e costumes, nas tradições regionais e, conseqüentemente, na toponímia do país” (DICK, 1990a, p. 81). Os dados morfológicos, no entanto, apareceram dispostos na seguinte sequência: predominou-se os nomes de estrutura simples, seguidos dos topônimos de estrutura composta e nomes híbridos, respectivamente.

Desta forma, reitera-se a importância do estudo da Toponímia urbana não só no âmbito das ciências do léxico, restringindo-se aos interesses de estudiosos da área, mas também da população como um todo, uma vez que, através dela, é possível compreender aspectos linguísticos, históricos, culturais, ideológicos e do ambiente físico, revelados através dos designativos de espaços urbanos.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA, V. A. Taxionomia de topônimos: problemas sem solução? *Signum. Estudos Linguísticos*, Londrina, v. 2, n. 1, p. 125-137, out. 1999.

AMORIM, B. S.; ISQUERDO, A. N. A antropotoponímia na nomeação dos logradouros do bairro José Abrão em Campo Grande (MS): alguns apontamentos. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 100-111, abr. 2017.

BIDERMAN, M. T. C. Terminologia e Lexicografia. *Tradterm*, São Paulo, v. 7, p. 153-181, dez. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49147/53230>. Acesso em: 27 ago. 2018.

DICK, M. V. P. A. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. 2. ed. São Paulo: Serviços de Arte Gráfica da FFLCH/USP, 1990a.

DICK, M. V. P. A. A estrutura e as funções do signo toponímico. In: DICK, M. V. P. A. *Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. 3. ed. São Paulo: Serviços de Arte Gráfica da FFLCH/USP, 1990a. p. 13-14.

DICK, M. V. P. A. Aspectos genéricos da toponímia indígena brasileira e sua distribuição linguística. *In: DICK, M. V. P. A. Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. 2. ed. São Paulo: Serviços de Arte Gráfica da FFLCH/USP, 1990a. p. 119-136.

DICK, M. V. P. A. Funções do topônimo. *In: DICK, M. V. P. A. Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. 3. ed. São Paulo: Serviços de Arte Gráfica da FFLCH/USP, 1990a. p. 15-22.

DICK, M. V. P. A. O espontâneo e o popular na Toponímia. *In: DICK, M. V. P. A. Toponímia e Antroponímia no Brasil*. Coletânea de Estudos. 2. ed. São Paulo: Serviços de Arte Gráfica da FFLCH/USP, 1990a. p. 47-54.

DICK, M. V. P. A. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990b.

DICK, M. V. P. A. A nomeação toponímica e o "signo toponímico". *In: DICK, M. V. P. A. A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990b. p. 35-46.

DICK, M. V. P. A. Taxionomias de natureza antropocultural. *In: DICK, M. V. P. A. A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990b. p. 285-350.


DICK, M. V. P. A. *A dinâmica dos nomes na cidade de São Paulo. 1554-1897*. São Paulo: Annablume, 1996.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004. Versão digital 5.0.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Versão digital 1.0.

ISQUERDO, A. N. A motivação na toponímia: algumas reflexões. *In: SELLA, A. F.; CORBARI, C. C.; BIDARRA, J. (org.). Pesquisas sobre léxico: reflexões teóricas e aplicação*. Campinas: Pontes; Cascavel: Edunioste, 2012. p. 81-95.

OLIVEIRA, A. M. P. P. Brasileirismos e Regionalismos. *Alfa*, São Paulo, v. 42, n. esp., p. 109-120, 1998.



SEMADUR – Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Gestão Urbana. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semadur>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SIMGEO. Sistema Municipal de Geoprocessamento. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/simgeo/>. Acesso em: 25 abr. 2018.

# Uma análise acústica da palavra “este” do espanhol em função metadiscursiva

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2369>

**Telma Aparecida Félix da Matta Ccori<sup>1</sup>**

## Resumo

No presente trabalho, analisamos comparativamente as características acústicas da palavra morfológica *este* da língua espanhola em uso metadiscursivo (*filler*/marcador discursivo) com as que se observam para a mesma em uso referencial (adjetivo/pronome). O objetivo da análise é verificar se, em uso metadiscursivo, a palavra apresenta regularidades quanto aos parâmetros F0 (frequência fundamental) e duração, do mesmo modo como em uso referencial, e se possíveis irregularidades são previsíveis. Nossa hipótese é que, em uso metadiscursivo, encontram-se diferentes padrões de F0 e duração para a palavra, sendo que cada um deles corresponde a um distinto matiz semântico-pragmático. A investigação se insere dentro do domínio dos estudos prosódicos, utiliza procedimentos da Fonética Experimental, e também recorre a subsídios da Psicolinguística para a interpretação qualitativa dos dados.

**Palavras-chave:** prosódia; marcador discursivo; língua espanhola.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [telma.matta@usp.br](mailto:telma.matta@usp.br); <https://orcid.org/0000-0001-9015-7295>



## An acoustic analysis of the Spanish word “este” in metadiscursive function

### Abstract

In the present work, we analyze acoustic characteristics of the Spanish word *este* in metadiscursive use (filler / discursive marker) and in referential use (adjective / pronoun). Our objective is to verify if, in metadiscursive use, the word *este* presents regularities regarding the parameters F0 (fundamental frequency) and duration, in the same way as in referential use, and if possible irregularities are predictable. Our hypothesis is that in metadiscursive use we can find different patterns of F0 and duration for the word “*este*”, each of which corresponding to a distinct semantic-pragmatic nuance. The work falls within the domain of prosodic studies, we use procedures of Experimental Phonetics, and subsidies of Psycholinguistics for the qualitative interpretation of the data.

**Keywords:** prosody, fillers, Spanish.

### Introdução

O objeto de estudo do presente trabalho é o comportamento prosódico da palavra *este* da língua espanhola em uso metadiscursivo.

Na literatura, a palavra é analisada como um sinal de hesitação (ZORRAQUINO; PORTOLÉS, 1999), contudo, a maneira como se entende a expressão de hesitação por meio da partícula é um tanto distinta. Autores como Martín-Butragueño (2003) consideram que *este* funciona como um articulador do discurso, de maneira semelhante a outros marcadores como *mira/oye, o sea, etc.* Para Martinez, Urdaneta e Domínguez (2003), entretanto, a partícula funciona à semelhança de uma pausa preenchida.

Na investigação ora levada a cabo propomos que ambas as maneiras de entender o funcionamento metadiscursivo de *este* em língua espanhola são válidas.

### A formação lexical *este* como som preenchedor de pausa

Embora possa parecer e soar estranho aos ouvidos do falante nativo de português, o fato de ter-se a sequência sonora *este* também constituindo um significante em língua espanhola não é de nenhuma forma um entrave para seu funcionamento como som preenchedor de pausa; fenômenos similares se constatam em outras línguas, como a japonesa, por exemplo. Watanabe e Rose (2012, p. 480, tradução nossa) observam que: “Pausas preenchidas (às vezes chamadas *fillers*) envolvem a articulação de algum som durante a postergação da pronúncia de uma palavra. O som pode consistir em outra

palavra (por exemplo, o *filler* este do espanhol, ou o do japonês *ano*, que equivale a palavra *that* [aquele] do inglês)".<sup>2</sup>

O russo é um outro exemplo de língua em que um demonstrativo também pode funcionar como articulador no nível discursivo, mais especificamente, à maneira de um apelativo (PODLESKAYA, 2010, p. 20):

(01) Russian  
Eto samoe, já vot čto xoč-u skazat.  
PH.nom.n.sg PH.nom.n.sg I.nom here what want-pres.1.sg say.inf  
'PH [Look], here is what I want to say ...'

Na glosa em língua inglesa, a autora traduz o "este" enfático do russo por meio da expressão "look", equivalente a "olha", mas que, por ser enfática, poderíamos equiparar à expressão "veja bem".

Em relação aos incipientes estudos sobre o funcionamento dos *fillers* nas línguas ocidentais, Fox (2010, p. 2, tradução nossa) considera que "Talvez porque o inglês e as outras línguas europeias ocidentais tendem a usar *fillers* que não possuem [...] morfologia (preferindo, em lugar disto, sons vocálicos como pausa preenchida), os linguistas sempre apresentaram a tendência de ignorar o significado destas formas".

Cabe observar que, mesmo em relação a uma língua como o inglês, em que os *fillers* são constituídos por vocalizações, como "uh" e "um", há indícios de que o funcionamento destes sons encontra-se tão circunscrito no sistema linguístico quanto se encontra, em sua respectiva língua, um *filler* que possua morfologia.

A comum existência de mais de um *filler* em qualquer que seja a língua é utilizada por Clark e Fox Tree (2002) como argumento em favor da análise segundo a qual estes são *fenômenos convencionais* (e não naturais). De acordo com os autores, "Uh' e 'um' são convencionais no inglês. São parte daquilo que se aprende quando alguém aprende inglês. Os falantes de inglês como segunda língua frequentemente importam os *fillers* de sua primeira língua [o que constituiria um erro na língua alvo]".<sup>3</sup> (CLARK; FOX TREE, 2002, p. 93, tradução nossa).

---

2 No original: "Filled pauses (sometimes called fillers) involve the articulation of some sound during the delay. The sound may resemble an actual word (e.g., in Spanish, *este* [...] or in Japanese, *ano* 'that') or be a non-lexical formation (e.g., in English, *uh* or *um*)".

3 No original: "uh and um are conventional for English: they are part of what one learns when one learns English. Speakers of English as a second language often import the fillers from their first language".

Clark e Fox Tree (2002) notam que, assim como em inglês a oposição entre os *fillers* *uh* e *um* corresponde ao contraste 'relativamente + breve' ou '+ longo', ou atende a demandas de variação de registro (formal x informal), "em outras línguas, os *fillers* contrastam em outras dimensões."<sup>4</sup> (CLARK; FOX TREE, 2002, p. 92, tradução nossa). A este respeito, os autores fazem menção a trabalhos desenvolvidos sobre línguas como o japonês<sup>5</sup>.

Uma das propostas de análise para os *fillers* do japonês é a de Sadanobu e Takubo (1995, apud WATANABE, 2003). Segundo os autores, "ano" é utilizado quando o falante presta atenção especial à *forma* linguística, em contextos de interação verbal com pessoas desconhecidas, na qual a temática da conversação não demanda uma resposta preferível do ponto de vista do *conteúdo*, porém não costuma ser utilizada quando a marca de hesitação não supõe um cuidado especial com a forma, como quando o falante pensa consigo próprio. Ao pensar consigo mesmo, o falante de japonês optaria pelo *filler* "eto", usando-o, por exemplo, quando se está realizando uma atividade cognitiva como o cálculo (SADANOBU; TAKUBO apud WATANABE, 2003, p. 2474).

## Prosódia e Análise do Discurso

A proposta de analisar acusticamente ocorrências de este em uso metadiscursivo tem o objetivo de lançar luzes sobre a complexidade pragmaprosódica do fenômeno, e é inspirada em um trabalho sobre a palavra morfofonológica do inglês *anyway*, originalmente desenvolvido por Ferrara (1997), e discutido por Wennerstrom (2001).

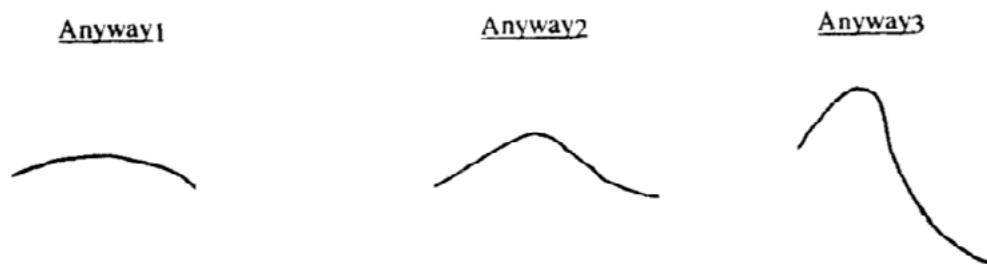
Em sua pesquisa, a autora colocou em evidência o fato de a palavra apresentar características prosódicas particulares a depender de seu valor de uso, sendo considerados dois usos adverbiais e um uso como marcador discursivo. Conforme nota a autora, "the three types of *anyway* carry different intonational patterns"<sup>6</sup> (WENNERSTROM, 2001, p. 123):

---

4 No original: "in other languages fillers contrast on other dimensions as well".

5 Os autores citam o trabalho de Emmet (1988): " 'Ano(o)' is more than "um': interactional functions of ano(o) in Japanese conversation".

6 Os três tipos de *anyway* portam diferentes padrões entoacionais.



**Figura 1.** Três diferentes contornos entoacionais para a sequência segmental *anyway*

Fonte: Wennerstrom (2001, p. 123)

A autora constata que a primeira curva melódica corresponde a um uso 'adverbial-aditivo' de *anyway*, cujo significado seria então semelhante a *besides* (<<além de>>, <<además>>). A segunda curva observada diz respeito a um distinto uso adverbial, classificado como 'adversativo', no qual a palavra equivale à "*nonetheless*" (<<não obstante>>, <<a despeito de>>).

Quanto ao terceiro uso, classificado como 'resumptivo', correspondente à categoria marcador discursivo; a descrição dada é a de que "ele [o marcador *anyway*] subitamente sinaliza um 'resumo' da tendência de pensamento do narrador (WENNERSTROM, 2001, p. 121, tradução nossa).

Investigações semelhantes às de Ferrara recentemente têm sido levadas a cabo no âmbito da linguística hispânica. É o caso, por exemplo, do estudo de Martínez-Hernandez (2016), feito sobre a partícula articuladora do discurso *bueno*. Em seu trabalho, a autora procura correlatos acústicos para três funções pragmáticas do marcador que anteriormente haviam sido identificadas por Zorraquino e Portolés (1999, p. 4162, 4176, 4193): marcador de 'modalidade deôntica', 'enfocador de alteridade' e 'partícula metadiscursiva de abertura de diálogo'.

Diferentemente da análise de *anyway* feita por Wennerstrom, na qual também se contemplam os usos da palavra chamados 'lexicais' (isto é, os usos em que a palavra é reconhecida como pertencente à categoria léxico-gramatical 'advérbio'), no estudo de Hernandez (2016), a palavra *bueno* constitui objeto de estudo exclusivamente como marcador discursivo, não sendo levadas em consideração, nas mostras de fala analisadas pela autora, as ocorrências adjetivais da palavra.

(02) G: sí↓ está bueno/ el Jotabé siempre está bueno (RISAS)  
 E: sí↓ además si estuviera fresquito estaría mejor ¿no? ¿o qué?  
 G: no↓ a mí me gusta– hay gente quee *bueno* pues se lo afloja con hielo  
 [L.15.A.2: 1134-1138]

(HERNÁNDEZ, 2016, p. 81)

Apesar da ocorrência adjetival da palavra na primeira fala do trecho de diálogo apresentado acima, apenas *bueno* enquanto marcador discursivo é grifado (terceira fala) pela autora, o que evidencia o escopo de sua investigação.

Neste último, o uso de *bueno* reflete o característico sentido concessivo dos marcadores que expressam acordo com o interlocutor, por meio dos quais se busca atenuar as conclusões expostas pelo falante, antecipando o acordo com o interlocutor e consigo mesmo (HERNÁNDEZ, 2016, p. 81, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Hernandez opõe o uso do marcador em (01), acima, classificado como de modalidade deôntica, aos seus usos em (02) (5 e 6 no original), exemplos em que *bueno* se classifica como uma partícula metadiscursiva.:

(03) a. A: ¿ya puedo?/ ¿ya puedo poner la lavadora?

C: *bueno bueno* vale↓

[140.A: 173-174]

b. A: *bueno* entonces Javier↑ ¿qué?// ¿cómo te va?

[H.38.A.1: 68]

(HERNÁNDEZ, 2016, p. 81)

Em relação ao uso da palavra em (2a), a autora entende que *bueno* “é [...] uma partícula reativa”<sup>8</sup> (2016, p. 82, tradução nossa), sendo a reação expressa pelo falante a de alguém que manifesta concessão com o objetivo de resolver uma questão, ou fechar um tema que, no diálogo, vinha sendo um objeto de insistência do interlocutor. Quanto ao segundo uso, em (3b), considera que serve para sinalizar o início da interlocução.

O uso de *bueno*, em (3), é classificado por Zorraquino e Portolés (1999, p. 4191) do mesmo modo que a partícula *este*. Os autores consideram que

---

7 No original: “Este último uso de *bueno* refleja «el sentido concesivo característico de los marcadores que expresan el acuerdo con el interlocutor» (Martín Zorraquino y Portolés 1999: 4165) y que[...] tratan de atenuar las conclusiones expuestas por el hablante anticipando el acuerdo con el interlocutor y consigo mismo.”.

8 No original “es [...] una partícula reactiva”

As partículas se encontram claramente vinculadas aos elementos estruturadores da informação [...] e com os reformuladores [...]. Os marcadores metadiscursivos constituem enunciados autônomos. Ocorrem destacados por pausas mais marcadas do que as que afetam a maior parte das partículas.<sup>9</sup> (ZORRAQUINO; PORTOLÉS, 1999, p. 4191, tradução nossa).

A distinção entre marcadores discursivos e metadiscursivos, delineada por Zorraquino e Portolés (1999) na passagem acima, é aplicada na categorização de distintos usos de *bueno*, porém o mesmo não se verifica em relação à partícula *este*.

As análises acústicas realizadas no presente trabalho visam ao reconhecimento de que também a partícula *este* pode ser empregada pelo falante de variadas maneiras na articulação discursiva.

Apesar de termos também incluído amostras da realização lexical (ou referencial) de *este* (*pronome/adjetivo demonstrativo*) em nosso *corpus*, tais amostras servem fundamentalmente como grupo de controle para a análise das ocorrências da palavra em uso não-referencial – aos quais genericamente nos referiremos como metadiscursivos.

A identificação de contrastes acústicos entre uso referencial e não referencial, de palavras que também funcionam na articulação discursiva (*bueno, ahora, no, este*), pode ser mais bem apreciada em reportes de investigações como as de Martínez (2004), especificamente voltadas para esta temática.

Em relação ao presente trabalho, deve-se destacar que a hipótese que o norteia é a de que, por meio da prosódia, é possível detectar diferentes matizes pragmáticos da função metadiscursiva de *este*, do mesmo modo como a função metadiscursiva pode ser diferenciada da função referencial; acreditamos que em ambos os casos as diferenças de uso possuem correlatos acústicos.

Os objetivos traçados para uma possível validação da hipótese foram: 1) verificar se, na linguagem oral da variedade mexicana de espanhol, a palavra morfológica *este* apresenta regularidades quanto aos parâmetros F0 e duração em uso metadiscursivo; 2) verificar se estas regularidades são paralelas às observadas no uso referencial da palavra; 3) averiguar se possíveis irregularidades podem constituir correlatos acústicos de diferentes valores pragmáticos internos ao uso metadiscursivo.

---

9 No original: “las partículas se hallan[...] claramente vinculadas con los elementos estructuradores de la información [...] y con los reformuladores. [...] Los marcadores metadiscursivos constituyen enunciados autónomos. Van destacados por pausas más marcadas que las que afectan la maior parte de las partículas.”.

## Estudos prévios acerca da palavra *este* com valor metadiscursivo

Dentre os trabalhos que tomam a classificação de Zorraquino e Portolés (1999) como ponto de partida, encontra-se o de Dexy Galué (2002, p. 42, grifos meus), sobre o espanhol falado na cidade de Caracas, na Venezuela:

- (04) Conozco gente que estudia en La Central, ¿no?// estee ///no sé //  
este → // me parece que loh // que- la-las personas que estudian en  
La Católica, ¿no? Este // se- son unas personas que son más incli-  
nadas a- a ser menos protestatarias / este → [...] cabezas  
caliente → ,/ cualquiera de esos → / incluso son más sumisas// ¿no?  
**Este** →/ con todos estos problemas del- de- de- de la Constitución/

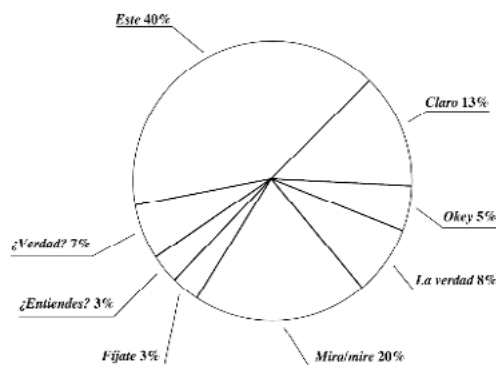
Gaulé (2002, p 2) considera que a função do *este*

[a função do *este*] metadiscursivo é orientada à *marcação de pausas* realizadas pelo falante para pensar entre uma sequência e outra, e manter deste modo “o fio da meada” discursivo; se trata de um uso [de *este*] *que revela* claramente a sua função de “ponto de apoio” discursivo, comportando-se como um *expletivo*. Apesar de este marcador ser frequentemente considerado como uma espécie de “muletinha”, razão pela qual *careceria de significado*, é inegável o fato de que preenche uma função no discurso: ajuda no *processamento e planificação discursiva*<sup>10</sup> [tradução nossa]

Chama a atenção e merece destaque o percentual de ocorrências do *este* metadiscursivo no total de ocorrência de itens analisados pela autora em função linguística de articulador do discurso:

---

10 No original: “[...] metadiscursivo está orientada a marcar las pausas que realiza el hablante para pensar entre una secuencia y otra, y mantener así el hilo de su discurso; uso que revela claramente su función como apoyatura, comportándose como un expletivo. Si bien este marcador a menudo se lo considera como una muletilla, por lo cual carece de significado, también es cierto que llena una función en el discurso: ayuda a procesar y a planificar el discurso”.



**Figura 2.** Percentuais de ocorrência de 8 marcadores discursivos na fala de Caracas  
 Fonte: Galué (2002, p. 44)

De acordo com o gráfico, o item metadiscursivo *este* é de longe o mais utilizado na fala de Caracas, aparecendo em 40% dos casos em que se tem o emprego do que seria um marcador conversacional.

Quando atentamos para a descrição pragmático-discursiva dos elementos metadiscursivos realizada por Galué, evidencia-se que o diferencial do marcador *este*, em relação aos demais analisados, não é apenas quantitativo, mas também qualitativo. Ao contrário dos demais marcadores, para os quais se identifica um significado apelativo (orientado ao interlocutor), ou valorativo (orientado ao conteúdo proposicional emitido pelo próprio falante ou pelo interlocutor), para o *este* metadiscursivo reconhece-se uma função que “Se limita ao processo contínuo da informação, sem valor semântico algum, atua como estratégia dos falantes para pensar.”<sup>11</sup> (GALUÉ, 2002, p. 44, tradução nossa).

Também Martínez (2004), baseando-se em dados do espanhol falado na Venezuela, reconhece o mesmo item metadiscursivo não como uma partícula cujo emprego incida sobre o conteúdo proposicional dos enunciados adjacentes, “Mas tão somente como uma pausa preenchida”<sup>12</sup> (p. 12, tradução nossa):

Em relação a este marcador, ocorre algo bastante peculiar [...] *talvez não possa ser tratado ( pelo menos não de maneira formal) como um marcador discursivo* [...] são necessários mais estudos para que se

11 No original: “se limita al procesamiento continuo de la información, sin valor semántico alguno”, “actúa como estrategia de los hablantes para pensar”.

12 No original: “sino tan sólo como una pausa llena”.



possa chegar a uma conclusão. (tradução livre)<sup>13</sup>. (MARTÍNEZ; URDANETA; DOMÍNGUEZ, 2004, p. 12, grifos e tradução nossos).

A carência de valor semântico da partícula *este* não permitiria tratá-la como um elemento do conjunto de marcadores no qual se insere, por exemplo, o marcador *bueno*. Seguindo o raciocínio dos autores, o *este* metadiscursivo da língua espanhola, por vezes classificado como marcador conversacional, apresenta características funcionais que nos permitem aproximá-lo de um prototípico *filler*.

No que diz respeito ao comportamento prosódico do item em discussão, Martinez, Urdaneta e Domínguez (2004, p. 12, tradução nossa) constatam que “[...] *este*, em média apresenta um decréscimo na curva da Frequência Fundamental equivalente a 9,8 hz, em 100% dos casos”<sup>14</sup>, ou seja, a direção melódica implicada seria sempre descendente.

Em relação ao espanhol falado no México, Butragueño (2003) faz menção a um comportamento melódico distinto. Abaixo um exemplo de enunciado transcrito a partir da fala, no qual se encontra o item metadiscursivo em discussão

(05) [los doctores] [este me dicen] [que debo de caminar una hora] (EM, CD 1-6-04:23)

|  
L\*+H

(BUTRAGUEÑO, 2003, p. 396)

O contorno descrito por Butragueño para o item *este*, no excerto de fala em questão, é L\*+H (tom baixo na sílaba tônica, seguido de tom alto na sílaba átona), portanto, um contorno ascendente<sup>15</sup>.

A diferença entre as análises de Martinez (2004) e Butragueño (2003), que consiste no fato de o primeiro identificar *este* como um *filler* de contorno descendente, e o segundo como um marcador discursivo de contorno ascendente, pode corresponder não apenas a uma variedade dialetal entre o espanhol falado na Venezuela e no México, respectivamente,

---

13 No original: “Con respecto a este marcador ocurre algo bastante particular [...] quizá no pueda ser tratado (a fines formales) como un marcador discursivo [...] (son necesarios más estudios para poder llegar a una conclusión)”.

14 No original: “este, en promedio, presenta un descenso en la curva del fundamental de 9.8 Hz. en el 100% de los casos”.

15 Dentre todos os exemplos citados por Butragueño (2003) no trabalho em consideração, o acima apresentado é o único para o item *este* que conta com descrição prosódica.

mas pode ser um indício da existência de dois itens metadiscursivos com a forma morfofonológica “este”: um *filler* e um marcador discursivo.

## Da metodologia da pesquisa

Com o fim de comprovar nossa hipótese, analisamos os parâmetros duração e variação tonal em 367 amostras de ocorrências metadiscursivas da palavra *este* em falas espontâneas do espanhol do México. O procedimento primário da investigação foi formação de *corpus* de análise, o que se efetuou por meio da coleta de vídeos no *website* YouTube.

Um dos critérios que delimita o *corpus* constituído é a macro-temática que orienta todas as conversações coletadas: um esporte, visto de diferentes pontos de vista (econômico, cultural, físico, etc...).

Outro critério é a região dialetal do espanhol escolhida. Para contornar possíveis dificuldades no tratamento dos dados, oriundas da heterogeneidade das variedades de espanhol, optamos por considerar apenas as mostras da variedade mexicana, uma opção arbitrária.

A opção pela seleção de vídeos primordialmente contendo exemplos de ocorrências metadiscursivas de *este* visa ao objetivo geral da pesquisa: investigar a existência de regularidades e irregularidades nas características acústicas do *este* metadiscursivo da língua espanhola, tendo as características acústicas do *este* referencial como medidas de comparação. Por esta razão, julgamos que as proporções entre o número de ocorrências de *este* referencial e *este* metadiscursivo seriam satisfatórias em uma razão de aproximadamente 1 para 3, respectivamente.

Como exposto anteriormente, nossa hipótese é a de que se são encontradas irregularidades acústicas entre mostras de *este* em uso metadiscursivo. Podem-se encontrar regularidades dentro das irregularidades, isto é, pode-se reconhecer a existência de diferentes padrões acústicos próprios da utilização do *este* metadiscursivo do espanhol, que seriam uma espécie de “significante”, um correlato físico de uma situação de uso, ou significado pragmático. Consideramos três possibilidades de interpretação pragmática para a partícula:

- Seleccionador
- Estruturador
- Focalizador

A categoria *seleccionador* serviu para classificar os casos em que o fato de o falante protelar a pronúncia de uma palavra isolada ou enunciado parece dever-se a uma busca pelo melhor termo ou pela melhor forma de apresentar uma ideia, quer seja do ponto de vista sintático ou estilístico. Trata-se de uma classificação que foi atribuída a todos os casos em que a hesitação do falante não aparentava dever-se a um “encaminhamento discursivo” propriamente dito, mas a um modo de apresentar um discurso elaborado desde um ponto de vista conceitual.

Vejamos o seguinte exemplo, retirado de nosso *corpus* de análise:

(06) [...] A los últimos días antes de irnos estamos, este... muy cansadas [...]

Fonte: Regresa a Coatzacoalcos bina medallista de oro en voleibol de playa de la olimpiada nacional – YouTube (1min4seg-1min8seg)

No trecho de fala acima, a hesitação expressa no *filler* “este” se dá antes da escolha do vocábulo que descreve o estado físico da falante e de suas companheiras de equipe em um momento pré-viagem. A combinação “advérbio de intensidade+adjetivo” parece ser o conteúdo proposicional exclusivo sob o escopo do *filler* anteriormente pronunciado. É interessante notarmos que, neste caso, a partícula inclusive cinde ao meio uma sentença copulativa, o que é uma evidência em favor de nossa hipótese: há um caminho discursivo previamente traçado, e expresso por meio de uma forma do verbo *estar*, um caminho que aponta na direção do relato sobre as condições físicas do grupo. A emissão do *filler* *este*, neste sentido, sinaliza a tarefa de enunciação do estado físico a ser mencionado, e talvez, mais especificamente, a tarefa de seleção do matiz com o qual será expresso o estado: opta-se pela palavra “*cansadas*”, e não por qualquer de seus sinônimos. Entendemos que se trata de uma necessidade de escolha pontual em uma espécie de “trajeto cognitivo” maior, já definido.

Quanto à categoria *estruturador*, serviu à classificação dos casos em que o falante parece postergar a pronúncia muito mais pela necessidade de atender à demanda comunicativa em si – paralelamente ao que ocorre quando se têm expressões de função fática – do que por estar buscando uma determinada forma em particular, independentemente de este labor também vincular-se ao momento de parada no fluxo discursivo<sup>16</sup>. Por exemplo:

---

16 Quando propusemos a distinção entre as categorias “seleccionador” e “estruturador”, logo nos deparamos com a referência feita por Watanabe (2003) ao trabalho de Sadanobu e Takubo (1995) sobre os *fillers* da língua japonesa, um estudo no qual os autores reconhecem um contraste entre os usos de “*eeto*” e “*ano*”, respectivamente, bastante semelhante ao das duas categorias por nós propostas: “*ano*” é utilizado quando o falante presta atenção especial à **forma** linguística, em geral, em situações de interação verbal com desconhecidos, sempre e quando a temática da conversação não demande uma “melhor resposta”, desde um ponto de vista do conteúdo informacional; já o *filler* “*eeto*” seria o preferido quando o falante de japonês ‘pensa consigo próprio’, sendo constatado, por exemplo, quando se está realizando uma atividade cognitiva como o cálculo (WATANABE, 2003, p. 2474).

(07) [...] Creo que seríamos la primera y única escuela que iría por el tricampeonato nacional, este... pues ha sido parte fundamental para que esto se esté dando. Fonte: Veracruz obtuvo medalla de plata en el torneo de voleibol de sala femenino – YouTube (1min21seg-1min25seg)

O excerto de entrevista acima traz um uso do *filler* “este” bastante interessante: o entrevistado, após a pronúncia da partícula, retoma um tópico discursivo anterior mudando a linha de raciocínio que até então vinha sendo desenvolvida. Neste caso, diferentemente do que ocorria no exemplo anterior, o *filler* não é utilizado em substituição a um item determinado da sequência discursiva, antes parece atrelado a toda a sequência em si.

Finalmente, a categoria *focalizador* foi utilizada para a classificação dos casos em que a expressão da palavra *este* não parece dever-se nem a uma busca pela melhor forma propriamente dita, nem ao cumprimento de uma “função fática reversa”; portanto, trata-se de uma categoria cuja definição é negativa. Esta última categoria foi utilizada para a classificação de casos em que *este* aparentemente figura no enunciado de maneira muito semelhante à dos marcadores discursivos. Vejamos o exemplo abaixo:

(08) Y mi papá en el otro o algo así, ya llegaron después, y este, y la muchacha así como que, pues ya vayanse... (risos)

Fonte: Alexa, Antes y después de Río 2da parte – YouTube (40seg-47seg)

No excerto de fala acima, a entrevistada utiliza a partícula *este* como espécie de concatenador das duas sequências narrativas do trecho do relato considerado: 1) a menção ao fato de que seu pai se encontrava “en el otro” recinto; 2) o comentário sobre a atitude de “la muchacha” responsável pela ordem do lugar em questão, atitude que a entrevistada procura descrever por meio da expressão “así como que pues ya vayanse”. É necessário observar que, neste exemplo, a pronúncia da partícula “este” se realiza sem qualquer pausa em relação ao restante do enunciado, quer se considere a metade antecedente ou a subsequente. Consideramos que, neste exemplo, a palavra *este* funciona de maneira semelhante a um marcador discursivo, embora a interpretação pragmática exata não tenha sido nomeada. O rótulo *focalizador* foi empregado para reunir casos similares a este, em que o emprego do *filler* não parecesse corresponder a um tempo de parada para a articulação discursiva. É possível que o termo “*partícula de progressão textual*” fosse aplicável à fala da ginasta Alexa que estamos considerando. Contudo, para englobar outros exemplos que escaparam às classificações selecionador/estruturador, e que se mostraram menos numerosas que os exemplos classificados nestas duas categorias, utilizamos a classificação *focalizador*, que não corresponde necessariamente ao fenômeno “pragma-prosódico” de focalização ou ênfase, mas que foi utilizada sobretudo com o fim de facilitar-se o cálculo estatístico.

Os trechos de fala acima, bem como os demais que constituem o *corpus*, foram selecionados com o auxílio do *software Audacity 2.1.3*: os arquivos em formato mp4 (vídeo) coletados do YouTube foram convertidos em arquivos de formato mp3 (áudio). Ainda utilizando-se o *Audacity* como instrumento, os áudios correspondentes às entrevistas foram segmentados em trechos, cada um dos quais contendo pelo menos uma ocorrência de *este*, seja em uso referencial ou metadiscursivo.

A segmentação dos áudios em trechos atendeu a dois diferentes critérios: a) inserção de *este* em um trecho de fala semanticamente interpretável; b) manutenção de *este* em uma unidade prosódica<sup>17</sup>.

Uma vez realizada a segmentação, cada trecho em formato mp3 obtido foi acusticamente analisado por meio do *software Speech Filing System*. Mais especificamente, com o *software* foram verificados os valores correspondentes aos parâmetros F0 (Frequência Fundamental) e Intensidade do trecho considerado. Após geradas as listas com os valores de F0 e intensidade de um dado trecho, nelas foram identificados os instantes correspondentes ao intervalo de pronúncia da palavra morfológica *este*, o que também foi feito por meio do *Speech Filing System*, utilizando-se a ferramenta de transcrição. Todas as ocorrências da palavra morfológica *este* tiveram seus valores de Frequência Fundamental e duração (em milissegundos) mensurados.

Entretanto, os valores absolutos inicialmente considerados mostraram-se pouco producentes para uma análise estatística. O motivo para a inviabilidade de uma análise com os valores absolutos é a heterogeneidade das mostras de fala: algumas são masculinas, outras femininas; dentro de cada um dos grupos, há registros de voz mais graves, outros mais agudos; além disso, cada falante apresenta um ritmo de fala particular. Estes fatores impossibilitaram que se tabulassem os valores de F0 e de duração tal como fornecidos pelo *Speech Filing System* e pelo *Exprosódia*. Para ambos os parâmetros, adotamos medidas de valor relativo, de maneira que se pudesse efetuar uma comparação entre os dados das diferentes mostras.

No que diz respeito ao parâmetro duração, as medidas absolutas de extensão temporal em milissegundos nos segmentos de cada ocorrência da palavra *este* foram consideradas em relação à duração média de segmentos circundantes, posteriores e/ou anteriores à mesma dentro do trecho analisado. Para tanto, foi utilizada ferramenta de teste Z do editor Excel. O teste foi realizado após ter-se efetuado o comando "Realizar avaliação interna da UBI" no *Exprosódia*. O teste Z é um teste estatístico cuja resposta obtida é o percentual probabilístico de que um evento seja aleatório em meio a outros eventos. No caso considerado, o evento consiste nas proporções encontradas na extensão dos segmentos de *este* frente às proporções dos segmentos de outras palavras no excerto de ocorrência.

---

<sup>17</sup> No momento da segmentação, a interpretação das fronteiras entre unidades foi impressionística.

A resposta obtida com o teste é um número cujos valores variam de 0 a 1, sendo as margens 0,5 e 0,95 os limites de normalidade de um evento, isto é: todo e qualquer evento cuja probabilidade de ocorrência seja menor que 0,5 e maior que 0,95 não se encontra dentro da curva normal, ou dentro do esperado, devendo ser analisado como um dado relevante. Foram computadas como articulações alongadas as ocorrências que, submetidas ao teste, devolveram um valor superior ao do limite (> 0,95).

**Quadro 1.** Valores determinantes da extensão relativa de este

Duração	Teste Z
Neutra	< ou = 0,95
Estendida	> 0,95

A realização do teste Z para a determinar a medida de duração de um segmento possibilitou que levássemos em conta o ritmo de fala particular do indivíduo, o qual consideramos constante, ou seja, *não variável*, dentro de um intervalo de tempo com extensão variando entre 3 e 7 segundos.

Já em relação à altura de voz, para o problema das medidas absolutas em hertz (Frequência Fundamental), a solução encontrada foi considerar os valores de F0 de este produzidos por um determinado falante, em uma dada mostra de fala em relação a outras medidas de frequência referentes à mesma mostra. Como observamos anteriormente, o *corpus* é constituído por falas femininas e masculinas: é sabido bem que o intervalo de frequência fundamental de uma voz feminina sempre possui valores mais altos que os da fala masculina, e mesmo se considerássemos apenas falas de indivíduos de um sexo, as variações de tessitura persistem. Como bem observa Cabedo-Nebot (2009, p. 117-118), "Um informante com uma F0 mínima de 100 hz y uma máxima de 150 hz apresenta uma faixa de extensão de frequência de 50 hz; ao mesmo tempo, outro informante pode apresentar uma distância entre 100 hz como F0 mínima e 190 hz como F0 máxima, de modo que estaríamos diante de outra faixa, de 90 hz<sup>18</sup>.

Este tipo de diferenciação entre os registros tonais dos indivíduos impossibilita que um valor absoluto em hertz (a unidade de medida de F0) por si só permita identificar uma entoação como sendo mais grave ou mais aguda: 190 hz, que para uma fala masculina

---

18 No original: "[...] un informante con una F0 mínima de 100 Hz y una máxima de 150 Hz, presenta un rango frecuencial de 50 Hz, mientras que otro informante puede presentar una distancia entre 100 Hz como F0 mínima y 190 como F0 máxima, por lo que estaríamos ante una diferencia de 90 Hz".

pode corresponder a uma fala bastante aguda, para uma fala feminina, cuja F0 ultrapassa 300 hz, seria um valor correspondente a um tom grave.

Contornamos este tipo de problema no momento das análises coma utilização de três medidas de tom médio da fala, as quais foram fornecidas pelo programa ExProsodia (vide Quadro 2).

O Tom Médio (TM), empregado por um determinado falante, em uma dada amostra de fala, e em um enunciado específico, é definido por Ferreira Netto (2016, p. 10) da seguinte maneira:

TM é a tendência central dos valores válidos de F0 calculada como a média aritmética acumulada no tempo. Os valores válidos mensurados são os momentos de F0 que cumprem as restrições de altura, intensidade e duração [...] chamadas de UBI (Unit of Base of Intonation) [...]

As restrições de altura, intensidade e duração, às quais faz menção o autor, correspondem aos valores mínimos para a identificação de uma UBI: “frequência > 50 Hz e < 700 Hz; intensidade suficiente para ser percebida e, garantidos estes critérios anteriores, duração maior do que 20 ms” (2016, p. 106).

A partir da medida do tom médio, são calculadas as medidas do tom médio superior, (correspondente a 3 semitons acima), do tom médio inferior (4 semitons abaixo), e do tom de finalização frasal (7 semitons abaixo), o que é feito em escala MIDI.

Uma vez em posse destas medidas de tom médio, as medidas absolutas de F0 da palavra *este* foram classificadas de acordo com 4 intervalos de altura relativos: (I) mais alto que o Tom Médio Superior; (II) simultaneamente mais baixo que o Tom Médio Superior e mais alto que o Tom Médio Central; (III) mais baixo que o Tom Médio Central e ao mesmo tempo mais alto que o Tom Médio Inferior; (IV) mais baixo que o Tom Médio Inferior e ao mesmo tempo mais alto que o Tom de Finalização. O quadro abaixo ilustra as classificações utilizadas referentes ao parâmetro altura

**Quadro 2.** As quatro faixas tonais definidas para a análise de *este*

<b>Intervalo</b>	<b>Altura relativa</b>
<b>I</b>	Acima do Tom Médio Superior
<b>II</b>	Entre o Tom Médio Superior e o Tom Médio Central
<b>III</b>	Entre o Tom Médio Central e o Tom Médio Inferior
<b>IV</b>	Abaixo do Tom Médio Inferior

***Este* referencial vs. *este* metadiscursivo: diferenças no parâmetro duração**

A tabela abaixo ilustra a distribuição dos dados de acordo com a duração e função linguística da palavra em estudo:

**Tabela 1.** Duração de *este* em função referencial e metadiscursiva

<b>Usos de “este”</b>	<b>Estendido</b>	<b>Neutro</b>	<b>Total</b>
Referencial	41	51	92
Metadiscursivo	224	143	367
Total	265	194	459

Submetidos a um Teste  $\chi^2$  de contingência<sup>19</sup>, os números acima remetem à seguinte distribuição de dados esperados:

---

19 Teste  $\chi^2$  de contingência é definido por duas variáveis: a função linguística da palavra e sua extensão segmental.



**Tabela 2.** Resultados do teste Quiquadrado de contingência (duração de *este*)

Usos de “este”	Estendido	Neutro
Referencial	53,12	38,88
Metadiscursivo	211,88	155,12

O resultado do Teste  $\chi^2$  de aderência entre os 4 valores referentes à intersecção das variáveis “função linguística” e “duração da palavra” no constituinte prosódico – ou seja, entre as tabelas 1 e 2 (excluindo-se os totais) – é igual a 0,0042, um valor bastante abaixo dos 0,05 que indicariam similaridade nas taxas de ocorrência de *este* enquanto adjetivo/pronome e item de valor metadiscursivo. De acordo com o teste de probabilidade estatística realizado, há, portanto, uma tendência relacionada à duração de *este* dentro da frase entoacional, a qual é dependente de seu uso discursivo ou metadiscursivo: quando adjetivo ou pronome, a palavra não apresenta alongamento vocálico, e o inverso ocorre quando é empregada metadiscursivamente (*filler* ou marcador discursivo).

Levando-se em conta que o total de ocorrências da palavra *este*, em função referencial, é igual a 92, e o número de ocorrências em função metadiscursiva, é igual a 367, as comparações entre o grupo de controle e o grupo analisado foram realizadas por meio de análises de percentuais: em 45% dos exemplos de *este* referencial (adjetivo/pronome), observou-se alongamento vocálico; nos demais 55% de ocorrências, a extensão do segmento vocálico final não se mostrou maior do que a dos demais segmentos da palavra. Concernente aos dados de *este* metadiscursivo, tem-se que em 61% dos casos a palavra apresenta um alongamento no segmento vocálico final, frente a 39% de ocorrências em que a duração observada não se mostrou maior do que a de qualquer elemento fonêmico do entorno imediatamente adjacente. A tabela 9 expressa os valores referidos:

**Tabela 3.** Percentuais de duração de *este* referencial e metadiscursivo

Usos de “este”	Estendido	Neutro	Total
Referencial	45%	55%	100%
Metadiscursivo	61%	39%	100%

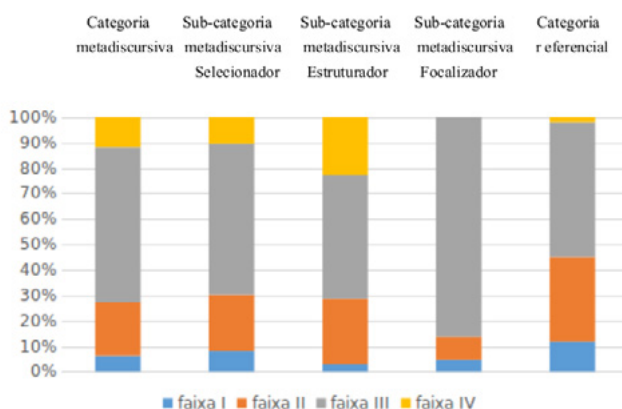
### Este referencial vs. este metadiscursivo: diferenças no parâmetro altura

Os percentuais de distribuição de *este* referencial e metadiscursivo dentro de cada uma das faixas tonais definidas é o seguinte:

**Tabela 4.** Percentuais sobre a tonalidade nas ocorrências de *este* referencial e metadiscursivo

Usos de “este”	I	II	III	IV
Adjetivo	7%	39%	52%	2%
Metadiscursivo	4%	21%	64%	11%

Os dois gráficos a seguir sintetizam os dados referentes aos parâmetros duração e altura obtidos no *corpus* analisado:



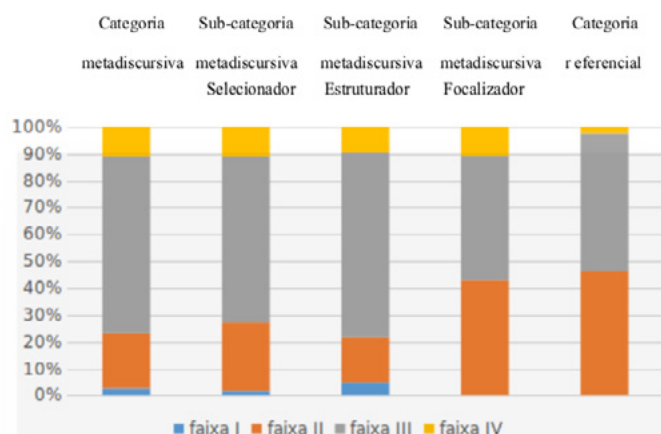
**Gráfico 1.** “Este” referencial e metadiscursivo por faixa tonal (duração neutra)

Verificando-se a primeira e a última coluna do gráfico acima, respectivamente correspondentes à função metadiscursiva de *este* tomada de maneira global (isto é, sem que se especifiquem as diferentes leituras pragmáticas), e à função referencial (adjetivo/pronome), podemos notar uma tendência à disparidade entre ambas, sobretudo no que concerne à faixa tonal IV (cor amarela): quando partícula metadiscursiva, a taxa de ocorrência de *este* na faixa tonal IV foi de aproximadamente 12% no *corpus* analisado – o que se expressa no intervalo escalar que vai desde 88% a 100% no gráfico de barras –, já quando em uso referencial (pronome ou adjetivo), a taxa de ocorrência da palavra na

mesma faixa de altura é de aproximadamente 1,8%. De acordo com os números obtidos nos dados de análise, a probabilidade de a palavra *este* ser pronunciada com entoação mais grave em relação ao tom médio de fala é sete vezes maior quando apresenta função metadiscursiva.

Porém, comparando-se a pequena taxa de ocorrência de *este* referencial na faixa IV com os percentuais de ocorrência de cada uma das três subcategorias metadiscursivas propostas separadamente, temos um panorama um tanto mais complexo: se a subcategoria *selecionador* acompanha a tendência geral da categoria metadiscursiva, sendo a sua taxa de ocorrência igual a 11%, no que diz respeito à subcategoria *estruturador* tem-se uma taxa de ocorrência de *este* que é aproximadamente igual a 22%. Neste caso, a probabilidade de ocorrência em relação à categoria referencial chega a ser quase treze vezes maior. Concernente à subcategoria *focalizador*, não apenas observa-se uma menor disparidade em relação ao uso referencial, como também uma disparidade que se dá no sentido contrário: se em relação às duas outras subcategorias metadiscursivas a ocorrência de *este* referencial na faixa IV tende a ser menor, em relação à subcategoria *focalizador* a tendência é maior, não havendo sido constatado nenhum caso de ocorrência de *este* focalizador na faixa tonal em questão.

Cabe salientar que as medições feitas no gráfico 1, acima, são referentes à pronúncia de *este* classificada como neutra, do ponto de vista da duração. Os mesmos tipos de medições foram feitos em separado para os casos de pronúncia estendida (alongada) do segmento vocálico final da palavra *este*; são as que se expressam no gráfico 2, abaixo:



**Gráfico 2.** “Este” referencial e metadiscursivo por faixa tonal (duração estendida)

Considerados os casos de pronúncia alongada de *este*, chama a atenção o pequeno percentual de ocorrência na faixa tonal I (acima do Tom Médio Superior). Novamente, a categoria metadiscursiva tomada como um todo se diferencia da categoria referencial:

se em relação àquela pode-se observar casos em que a entoação da palavra a posiciona em uma faixa tonal mais aguda em relação ao Tom Médio do falante (taxa de ocorrência de aproximadamente 2,5%), em relação à categoria referencial não se computou nenhum caso. Tomadas as subcategorias metadiscursivas separadamente, tem-se um percentual de ocorrência de aproximadamente 1,5% para a subcategoria selecionador, e de aproximadamente 5% para a categoria estruturador; no que diz respeito à categoria focalizador, não se computou nenhuma ocorrência da palavra na faixa tonal I, o que novamente nos permite aproximar seu comportamento ao que se observa para a palavra em uso referencial: em ambos os casos *este* não tende a ser pronunciado com tonalidade aguda em relação ao Tom Médio de fala.

Os dados por nós analisados fornecem as seguintes informações:

- Quando em uso referencial, o segmento vocálico final de *este* tende a ter pronúncia mais breve do que quando a palavra é utilizada metadiscursivamente;
- Quando a pronúncia de *este* não apresenta alongamento vocálico, as tendências de comportamento tonal da palavra, a depender da interpretação pragmática envolvida, se distingue mais claramente pela taxa de ocorrência de pronúncias mais graves em relação ao Tom Médio de fala particular do indivíduo;
- Quando *este* é pronunciado com alongamento vocálico final, as diferenças de comportamento tonal entre as distintas interpretações pragmáticas da palavra se fazem mais perceptíveis considerando-se os tons mais agudos com relação ao Tom Médio de fala regularmente empregado pelo indivíduo;
- Quer se considere a pronúncia neutra (não alongada), ou alongada de *este*, observam-se diferenças de comportamento tonal entre as subcategorias metadiscursivas;
- Independentemente de ter-se ou não uma pronúncia de *este* com alongamento vocálico final, quando a palavra pode ser classificada na subcategoria metadiscursiva focalizador, seu comportamento tonal tende a aproximar-se do comportamento observado para a palavra em uso referencial, e a distanciar-se do comportamento da palavra em outra função metadiscursiva (selecionador/estruturador)

## Conclusões

A palavra morfofonológica *este* apresenta diferentes tendências de comportamento prosódico, as quais se correlacionam com seus usos referencial e metadiscursivo: constatamos que, quando a palavra é usada referencialmente, como adjetivo ou pronome demonstrativo, seus segmentos tendem a ser mais breves que os que se observam em seu uso metadiscursivo.

No que diz respeito ao parâmetro altura, constatamos que, nos usos pronominais e adjetivais, a pronúncia da palavra costuma coincidir com a da linha do tom médio do enunciado, podendo haver pequenas variações em sentido descendente e ascendente. Em contrapartida, quando em uso metadiscursivo, a palavra morfofonológica *este* apresenta mais de uma tendência de comportamento tonal, podendo sua pronúncia corresponder a um intervalo de acentuada queda de F0 dentro do enunciado ou à manutenção de F0 próxima à linha do tom médio. No primeiro caso, tem-se associada a interpretação pragmática de seleção/estruturação discursiva. No segundo, as interpretações que se veiculam são quaisquer outras que não as duas anteriormente mencionadas, podendo corresponder à operação de progressão textual, operação de paráfrase, etc.

O mais interessante destes resultados se observa quando consideradas as subdivisões da função metadiscursiva. Enquanto as subcategorias “selecionador” e “estruturador” apresentam tendências de distribuição entre as faixas tonais paralelas à da categoria metadiscursiva, a subcategoria “focalizador” acompanha as tendências de comportamento tonal próprias da categoria referencial.

A existência de dois padrões entoacionais distintos no interior da função metadiscursiva de *este* é uma evidência em favor da hipótese formulada que deu origem à pesquisa: a de que a palavra *este*, quando não utilizada referencialmente, pode apresentar mais de uma função metadiscursiva.

Descrever interpretações pragmáticas de *este*, propondo classificações metadiscursivas que expliquem seu valor de uso de maneira mais detalhada, e identificar tendências entoacionais para estas categorias são tarefa para futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

CABEDO-NEBOT, A. *Segmentación prosódica de la conversación coloquial: sobre el grupo entonativo como mecanismo demarcativo de unidades mínimas*. 2009. Tesis (Doctoral) – Universitat de València, València, 2009.

CLARK, H. H.; FOX TREE, J. E. “Using *Uh* and *Um* in Spontaneous Speaking”. *Cognition*, p. 73-111, 2002. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027702000173?via%3Dihub>. Acesso em: 22 mar. 2018.

FERRARA, K, Form and function of the discourse marker “anyway”: Implications for discourse analysis. *Linguistics*, v. 35, p. 343-378, 1997.

FERREIRA NETTO, W. (org.). *ExProsodia: resultados preliminares*. São Paulo: Paulistana, 2016.

FOX, B. A. Introduction. In: AMIRIDZE, N.; DAVIS, B. H.; MACLAGAN, M. (ed.). *Fillers Pauses and placeholders*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins [Typological Studies in Language 93], 2010. p. 1-11.

GALUÉ, D. Marcadores conversacionales: un análisis pragmático. *Boletín de Lingüística*, v. 18, p. 27-46, 2002. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/es/revista/boletin-de-linguistica/articulo/marcadores-conversacionales-un-analisis-pragmatico>. Acesso em: 19 jan. 2018.

MARTÍN-BUTRAGUEÑO, P. "Hacia una descripción prosódica de los marcadores discursivos – Datos del español de Méjico". In: MARTÍN-BUTRAGUEÑO, P. M.; HERRERA, E. *La tonía: dimensiones fonéticas y fonológicas* (Estudios lingüísticos y literarios / Linguistic and literary studies) (Spanish Edition) January 1, 2003. Disponível em: <https://lef.colmex.mx/Sociolingüística/Entonación%20del%20español%20mexicano/Marcadores%20discursivos.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2017.

MARTÍN-ZORRAQUINO, M. A.; PORTOLÉS, L. J. Los marcadores del discurso. In: DEMONTE, V.; BOSQUE, I. (coord.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. v. 3 (Entre la oración y el discurso. Morfología). Madrid: Espasa-Calpe, 1999. p. 4051-4214.

MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ, D. Análisis pragmaprosódico del marcador discursivo bueno. *VERBA*, v. 43, p. 77-106, 2016. Disponível em: <http://www.usc.es/revistas/index.php/verba/article/view/1888>. Acesso em: 23 nov. 2017.

MARTINEZ, H.; URDANETA, L.; DOMÍNGUEZ, C. L. Estudio fonético-sintáctico de algunos marcadores discursivos: propuesta de formalización para desambiguarlos automática o informáticamente. *Lengua y Habla*, v. 8, p. 57-79, 2003-2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4003973>. Acesso em: 05 mai. 2018.

WATANABE, M. The constituent complexity and types of *fillers* in Japanese. *Proceedings of the 15 th International Congress of Phonetic Sciences*, Barcelona, p. 2473-2476, 2003. Disponível: [https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2003/papers/p15\\_2473.pdf](https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2003/papers/p15_2473.pdf). Acesso em: 09 nov. 2017.

WATANABE, M.; ROSE, R. Pausology and hesitation phenomena in second language acquisition. *The Routledge Encyclopedia of Second language Acquisition*, p. 480-483, 2012.

WENNERSTROM, A. *The music of everyday speech – Prosody and Discourse Analysis*. New York: Oxford Press, 2001.

# Memória discursiva e sátira política: a paródia da (auto)designação “cidadão de bem” pelo *The Piauí Herald*

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2304>

**Filipo Pires Figueira<sup>1</sup>**

## Resumo

Neste artigo, pretende-se analisar o sintagma nominal “cidadão de bem”, enquanto parte do discurso antipetista que emerge no pós-Junho de 2013, conforme ele é retomado pelas desnotícias publicadas no portal humorístico *The Piauí Herald*. Esta análise fundamenta-se sob a perspectiva de que a paródia satírica é fruto de um fazer sobre a memória discursiva. Observou-se, portanto, a circulação do SN no discurso originário (antipetista) e sua integração ao discurso paródico do *site* de desnotícias, destacando os efeitos de sentido sobre a memória da disputa pelo sentido de “cidadão de bem”. Concluiu-se que a paródia satírica do *The Piauí Herald*, antes de marcada pelo ataque direto, constitui-se pelo exagero da contradição interna à memória discursiva da disputa pelo sentido do SN “cidadão de bem”.

**Palavras-chave:** paródia; sátira; cidadão de bem; antipetismo; desnotícia.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [figueirafp1@gmail.com](mailto:figueirafp1@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-8916-0822>

## Discursive memory and political satire: the parody of the (self)designation “cidadão de bem” [good citizen] by *The Piauí Herald*

### Abstract

The aim of this paper is to analyze the nominal phrase “cidadão de bem” [good citizen], as part of the antipetista’s discourse which emerged post-June 2013, as it is evoked by the satirical news published by the humoristic website *The Piauí Herald*. This analysis is based in the assumption that satirical parody is the result of a work over the discursive memory. Therefore, the observation focused both in the circulation of the NP at its original discourse (antipetista) and in its integration by the parodic discourse of the satirical news website in order to highlight the effects of signification over the memory of the dispute for the meaning of “cidadão de bem”. This paper concludes that the satirical parody by *The Piauí Herald*, in opposition to a direct attack, consists of the exaggeration of the contradiction that is intern to the memory of the dispute for the meaning of the NP “cidadão de bem”.

**Keywords:** parody; satire; good citizen; antipetismo; satirical news.

### Introdução

Em qualquer realização discursiva – quiçá, linguageira –, a memória<sup>2</sup> desempenha um papel crucial: é ela que determina as presenças e as faltas (a retomada e o esquecimento) de anterioridades, bem como a possibilidade de repetição (reprodução/transformação) interna aos discursos. Essa presença absoluta não é à toa: “a linguagem”, diria Courtine (1994, p. 10, tradução nossa), “é o tecido da memória, isto é, sua modalidade de existência histórica essencial”. Neste artigo, pretendo discutir essa particularidade da existência linguístico-discursiva no que toca ao meu objeto de pesquisa, as desnotícias do *The Piauí Herald* (daqui em diante, *TPH*).<sup>3</sup>

Visto que as desnotícias são textos eminentemente paródicos, o “problema” do papel da memória torna-se singularmente especial: na transgressão, qualidade fundamental do discurso paródico,<sup>4</sup> é a memória, como o *alimento do presente* e o *porvir do passado*

---

2 Mesmo que esse problema já esteja um tanto quanto diminuto nos estudos contemporâneos em Análise do Discurso, esclareço que, quando falo aqui de memória, afasto toda sorte de psicologismos das minhas considerações. Este sintagma é tomado em seu sentido “mítico”: “da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 2015, p. 44).

3 Para uma compreensão maior do que se tratam as desnotícias, particularmente aquelas publicadas pelo *TPH*, ver Figueira (2017a).

4 Compreendo por “paródia” uma modalidade enunciativa que “estabelece a diferença no coração da semelhança” (HUTCHEON, 1989, p. 19). Para maior compreensão, ver Figueira (2017b)



(WEINRICH, 1994), que *traça o espaço do intransponível*, nos termos de M. Foucault (2006). Tanto o possível (subverter, contrapor), quanto o impossível (superar, obliterar) da transgressão paródica, portanto, são *regulados* pelas atribuições da memória, como aquilo que *fomenta o presente*, mas que é sempre a *futuridade de um algo passado*. Esse vai-e-vem discursivo entre o velho e o novo pode ser bem observado em grandes obras, mas também em pequenos recortes sintáticos, como enunciações destacáveis<sup>5</sup> ou até mesmo em frases nominais. Interesse-me, neste artigo, pelo último caso, mais especificamente pela retomada do sintagma nominal (doravante, SN) “cidadão de bem” pelas vias paródicas do *TPH*.

Como fragmento da expressão de identidade de um grupo político (contemporaneamente, o grupo heterogêneo dos “antipetistas”), o interesse que este sintagma suscita está justamente no fato de que, apesar da evidência com que se apresenta no discurso antipetista<sup>6</sup>, na paródia ele é ressignificado pelos valores contraditórios que disputam seu sentido. Urge, portanto, analisar o *fazer sobre* a memória, bem como os efeitos que suscita, do discurso paródico do *TPH* sobre a (auto)designação do discurso antipetista a partir da retomada do SN “cidadão de bem”. Para promover as análises, apresento, sucintamente, uma reflexão sobre a noção de memória e sobre sua relação com a paródia. Prossigo para desenhar o uso autodesignativo de “cidadão de bem” pelo discurso antipetista, bem como a contradição que emerge dessa designação polêmica. Por último, detenho-me sobre a retomada humorística do sintagma e da contradição que o acompanha nas desnotícias do *TPH*. Espero, assim, conseguir desenhar esse trabalho humorístico sobre a memória e o imaginário social.

## Algumas palavras sobre memória discursiva e paródia

Como já foi dito, a memória discursiva corresponde à existência histórica do discurso. Pensar a memória dessa forma é atentar-se essencialmente “para o fato de que toda produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta – *faz circular* – formulações anteriores, já enunciadas”, e que, portanto, “toda formulação apresenta em seu ‘domínio associado’ outras formulações que ela repete, refuta, transforma, denega, isto é, em relação às quais ela produz efeitos de memória específicos” (COURTINE, 2009, p. 104). Logo, assumir a memória como inerente às práticas e manifestações discursivas é pensar que os discursos estão abertos para sua permanente evolução – em última instância, que é preciso entender a memória como *resto*: “um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (NORA, 1993, p. 9).

---

5 O trabalho de S. Cazalato (2008), sobre paródias de provérbios, é primoroso na descrição desse fenômeno, mesmo que em outro quadro teórico que não o da Análise do Discurso.

6 Compreendo como “discurso antipetista” a formação discursiva composta pelos valores e práticas discursivas que, após as Jornadas de Junho de 2013, organizaram-se em torno de uma recusa veemente da esquerda política e ideológica, elegendo como seu símbolo maior o Partido dos Trabalhadores.

Nesse sentido, o efeito de memória é como um passado-presente necessário, que não cansa de atualizar-se (pela reiteração, transformação, contraposição, apagamento etc.) em cada manifestação discursiva; em suma, para o discurso, ela é tanto sua *possibilidade* quanto o *objeto* de sua enunciação.

Em contrapartida, não é possível supor que cada um desses efeitos de memória seja equivalente em seu funcionamento: *reiterar* é diferente de *transformar*, e ambos estão ainda mais distantes de *contrapor-se* ou *apagar*. Consequentemente, na esteira de Courtine (1999) e Courtine e Marandin (2016), proponho tratar da memória em dois eixos distintos: horizontal, na *ordem da enunciação*, e vertical, na *ordem do discurso*.<sup>7</sup>

A *ordem da enunciação* diz respeito à comutação ou às paráfrases discursivas, i.e., sequências discursivas que, em determinada formação discursiva<sup>8</sup>, poderiam ser consideradas “intercambiáveis” ou no mínimo substituíveis (COURTINE; MARANDIN, 2016). Corresponde àquilo que vem preencher os implícitos, ao que produz, no enunciado, sua *legibilidade*: os efeitos de memória na *ordem da enunciação* são uma “variação regulada na ordem do mesmo e da repetição, isto é, na ordem do pré-construído como repetição do mesmo, reiteração do idêntico, em um espaço onde repetição e retomada se confundem” (COURTINE; MARANDIN, 2016, p. 36). Em suma, sua manifestação corresponde a uma repetição *horizontal*: coocorrências de um determinado conjunto de elementos formais (palavras, sintagmas, formulações etc.) cuja aparição é recorrente nas sequências de um *corpus*.

A memória, no entanto, não é um objeto *linear*, cujo “conteúdo” seria de um sentido homogêneo, acumulado com o tempo e reservado distante das fissuras da história. A memória é “necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização [...]. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 2015, p. 56). Por certo, para tratar desses outros efeitos, é preciso abordá-los pela *ordem do discurso*, das contingências históricas de sua produção: elas regem a repetição de enunciados, é verdade, mas também sua anulação e sua queda (COURTINE, 1999). A questão do *enunciável* (ou da ordem do discurso) vai além da “repetição de elementos em extensão” (COURTINE; MARANDIN, 2016, p. 47), pois diz respeito às disputas que determinam o que é importante (ou necessário) *lembrar*, e o que é possível (ou imperioso) *esquecer*.

---

7 É Courtine (1999) quem afirma que o enunciável está na *ordem do discurso*; paralelamente, considero ser pertinente apresentar a repetição e o implícito como funcionamentos da *ordem da enunciação*.

8 Emprego a noção de “formação discursiva” em sua acepção mais elementar, como os elementos que “determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada” (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2011, p. 27).

O enunciável, portanto, é uma *repetição vertical*, “um não-sabido, um não-reconhecido, deslocado e deslocando-se no enunciado” (COURTINE, 1999, p. 21). Uma repetição que “é ao mesmo tempo ausente e presente na série de formulações: ausente porque ela funciona aí sob o modo do desconhecimento, e presente em seu efeito, uma repetição na ordem de uma memória lacunar ou com falhas” (idem, *ibidem*). De alguma maneira, o enunciável é a disputa não só daquilo que se pode lembrar, mas também de *como* algo (não) *deveria* ou (não) *poderia ser lembrado*.

A hipótese que pretendo expor e discutir é que a paródia trabalha com esse entrelugar da memória, no espaço entre sua repetição horizontal (a reiteração) e vertical (o diferente). Isto é, se, por um lado, há o equívoco da língua (e os ditos humorísticos que jogam com ele), há também um equívoco da memória: um furo do memorável que rege como a memória (lacunar) *deveria* ou *poderia* ser lembrada<sup>9</sup> – furo que será explorado pelas construções paródicas. Em suma, que a paródia explora o fato de que a memória discursiva poderia ser sempre outra, ou resgatada de uma outra forma. Ademais, seria preciso ressaltar que apenas a ideia de paródia não dá conta de explicar o fenômeno analisado: alinhio-me à L. Hutcheon (1989), quando defende que, mesmo que tenham sido concebidas como interdependentes, não podemos fazer equivaler paródia e sátira – mesmo que, recorrentemente, ambas as modalidades enunciativas sejam encontradas em associação. A primeira, para a autora, é *intramural*, isto é, repete um outro texto discursivo, enquanto a segunda, *extramural*, não depende da repetição e projeta-se para fora do texto, em uma crítica moral ou social. A distinção, portanto, poderia ser colocada em termos menos esterilizados de historicidade: a sátira, diferente da paródia, prescinde da repetição (mesmo que por vezes recorra a ela) e apresenta um teor crítico (eventualmente, ideológico) acentuado – ela ridiculariza e ataca seu objeto.

O que pretendo mostrar é que o trabalho sobre a memória política, nas desnotícias do *TPH*, não é simplesmente do dizer que contradiz o dito, mas sim de um dizer *hiperbólico* que investe contra seu objeto e que ridiculariza o discurso político – no caso, de uma paródia satírica. Analisarei, portanto, esse fazer paródico sobre a memória na ordem do enunciável, que a toma como fundamento para construir uma crítica ou sátira sobre a política, jogando com suas próprias regras e definições. Analiso, enfim, algumas regularidades que me permitem defender que, no que tange à política, as desnotícias do *TPH* enunciam-se satiricamente, ridicularizando os objetos e, por vezes, o funcionamento do discurso político.

Para esta análise, vou me debruçar sobre o sintagma nominal “cidadão de bem”, recorrente no discurso político pós-2013 (após as “Jornadas de Junho”, como ficaram conhecidas), e acentuado nas disputas políticas estabelecidas a partir das manifestações de 2014.

---

<sup>9</sup> Efetivamente, pode ser que se tratem do mesmo furo; mantenho assim porque pretendo enfatizar o aspecto lacunar da memória.

De maneira geral, esse sintagma é sintomático do discurso conservador, aparecendo como uma forma de autodesignação: isto é, os antipetistas (ou conservadores)<sup>10</sup> se entendem e se declaram *positivamente* como “cidadãos de bem”. Meu interesse particular é que há, nas desnotícias do *TPH* publicadas entre 2014 e 2016, retomadas dessa mesma (auto)designação: é recorrente que os personagens aludidos ou fictícios que sejam *contrários* à tríade Dilma-PT-Corrupção (PINTO, 2017) se intitulem “cidadãos de bem” (com leves modificações lexicais). Essa repetição, no entanto, não é puramente parafrástica (isto é, de equivalência), mas assume grande teor paródico e também *satírico*, uma vez que a *positividade* não é o único valor a tomar lugar nessas enunciações, também aparecendo qualificações *negativas* dessa designação. Essa diferença, portanto, promove efeitos de sentido significativos, sintomáticos de um fazer específico sobre a memória dessa nominalização. É esse efeito que analiso aqui. Começo com algumas breves considerações sobre o sintagma, para depois discutir sua reaparição paródico-satírica no *TPH*.

## Cidadão de bem: a saturação de uma divisão social

A autodesignação “cidadão de bem” apresenta algumas características singulares, principalmente porque, desde seu surgimento, esteve associada às condutas conservadoras. Um movimento comum, principalmente no discurso político de esquerda,<sup>11</sup> é relacioná-la geneologicamente ao jornal panfletário “*Good Citizen*”, de meados do século XIX, distribuído e produzido pela organização americana de supremacia branca, a *Ku Klux Klan*. De fato, “cidadão de bem” é uma possível tradução do termo anglófono e seria possível aceitar essa “análise” etimológica sem grandes complicações. No entanto, o termo inglês também poderia ter sido traduzido por “bom cidadão”, e é sensível à diferença entre essas duas formas, principalmente considerando seu uso corrente. O sentido de “bom cidadão”, por exemplo, tende a uma ética de comportamento, de como comportar-se como um cidadão exemplar (no caso da KKK, por exemplo, apresentar valores como ser conservador, cristão, intolerante em relação a grupos diferentes, e eventualmente comportar-se violentamente). “Cidadão de bem”, por outro lado, manifesta sintaticamente uma *separação* de um estado de coisas: há os cidadãos que são “de bem” e eventualmente aqueles que, por oposição, seriam “do mal”. Diria que a questão com “cidadão de bem” é menos a proposta de uma

---

10 Faço essa distinção pois, além de apresentarem recortes discursivos um pouco desarmoniosos, este SN também aparece em temáticas cujo antipetismo não está em pauta, principalmente referente ao (des)armamento dos civis.

11 O *Diário do Cento do Mundo*, por exemplo, publicou uma notícia cuja única pauta é afirmar que “cidadão de bem” é a tradução (discursiva e ideológica) de “good citizen”: “Cidadão de bem’, como se autodenomina o direitista brasileiro adepto de movimentos antipetistas, era o nome do jornal da Klu Klux Klan no seu período mais ativo”. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/cidadao-de-bem-era-o-nome-do-jornal-da-ku-klux-klan/>. Acesso em: 02 jul. 2018.

conduta ética possível, mas a projeção de uma separação moral já estabelecida, não almejada: em vez de “os bons cidadãos são aqueles que assim se comportam”, dir-se-ia “nós, cidadãos de bem, *que somos aqueles que se comportam assim*”.

Efetivamente, portanto, seria possível remontar a história do sintagma à sua raiz etimológica no seio do racismo oitocentista norte-americano. No entanto, seria mais interessante tomá-la por sua acepção corrente no discurso conservador brasileiro contemporâneo, uma vez que os valores do “*good citizen*” supremacista não estão sempre de comum acordo com os valores do “cidadão de bem” conservador brasileiro – ou não se expressam da mesma forma, o que é ainda mais significativo. Para entender essa acepção, é preciso antes dar um pequeno passo atrás, retomando parte das condições de possibilidade do discurso político e seu ímpeto de promover cisões sociais.

Singularmente, o campo político define-se como um dos campos mais dependentes dos dilemas da sociedade: analogamente ao religioso, dependerá sempre dos “crentes”, ou “eleitores” (em uma democracia), para funcionar, o que o insere no seio das demandas sociais (BOURDIEU, 2011). Em contraposição ao discurso religioso ou científico, por exemplo, cuja legitimidade é arraigada na fé ou nos paradigmas, o discurso político disputa seu espaço na constante beligerância com seus opositores, o que faz com que, “ao buscar fixar sentido, torna explícito o embate entre diferentes posicionalidades” (PINTO, 2017, p. 124). Grande parte da especificidade do discurso político, portanto, reside tanto na conquista do credo quanto na própria determinação de si e de seu “rebanho”, o que Bourdieu (2011) definiu como as lutas simbólicas em torno do *nomos*: a “enunciação e a imposição dos ‘bons’ princípios de visão e de divisão” (idem, p. 203). Assim, o que faz do campo e do discurso político “*políticos*” é sua articulação em torno do *nomos*, isto é, da divisão simbólica da sociedade e dos valores que significam essa divisão. Logo, no campo político, as estruturas sociais são determinadas, em partes, pelas *predicações* sobre a divisão social: se se disser que a divisão principal é entre pobres e ricos, essa estrutura será uma; se disser que é entre nativos e estrangeiros, será outra. Enfim, os princípios de divisão evocados em cada discurso (político) não têm nada de fortuito, mas “são constitutivos dos grupos e, portanto, das forças sociais. A política é uma luta em prol de ideias, mas um tipo de ideias absolutamente particular, a saber, as ideias-força, ideias que dão força ao funcionar como força de mobilização” (idem, *ibidem*).

O campo político organiza-se, portanto, de maneira que cada formação discursiva política *invista em produzir uma cisão social* que defina os “bons” e os “maus” sujeitos – ricos e pobres, burgueses e proletários, franceses e estrangeiros, “golpistas” e “democratas”, “petralhas” e “cidadãos de bem” etc. –, e seu *poder* nessa sociedade é medido em função do quanto essa divisão é bem-sucedida entre a totalidade do “credo” político. À luz dessa perspectiva, o que está em questão no sintagma que me interessa é que ele condensa a prática dessa divisão: pela sua marcação sintática, postula-se que há os cidadãos “de

bem”, inevitavelmente postulando também haver os que não o são. O sintagma “cidadão de bem”, portanto, se apresenta como *termo pivô* de uma dessas possíveis divisões sociais, e, no campo político brasileiro, por sua vez, assume características bastante específicas. Sejam as sequências discursivas (daqui em diante, SDs) abaixo:

1. General Villas-Boas (@Gen\_VillasBoas): Asseguro à Nação que o Exército Brasileiro julga compartilhar o anseio de todos os *cidadãos de bem* de repúdio à impunidade e de respeito à Constituição, à paz social e à Democracia, bem como se mantém atento às suas missões institucionais.<sup>12</sup>
2. Uma *gangue de assaltantes* tocava o terror na capital paulista: fortemente armados com fuzis, coletes à prova de balas e carros blindados, assaltavam casas, batiam em seus moradores e espalhavam pânico e dor para o *cidadão de bem*. Ontem, foram todos mandados para o colo do capeta pela Polícia Civil de São Paulo. Nossa solidariedade às vítimas destes *terroristas* e nossos parabéns para a Polícia pelo trabalho!<sup>13</sup>
3. A grande mídia (\*\*\*) que no fundo, no fundo, defende ideologias esquerdistas) não perdeu tempo e começou distorcer [sic] os fatos alegando que uma *pessoa de bem, sem antecedentes criminais, com laudo psicológico em dia, registro na PF, etc....* [sic] possa ter o direito de defender sua família e sua propriedade de ação de marginais.<sup>14</sup>

Estas enunciações foram realizadas em momentos distintos, mas estão alinhados aos valores do antipetismo: o tuíte inicial é de autoria do General Villas-Boas – comandante do Exército brasileiro e partidário do governo Temer –, e foi enunciado no dia que antecedeu ao julgamento final do ex-presidente Luís Inácio “Lula” da Silva, no Supremo Tribunal Federal, que acabou por sentenciá-lo à prisão e, até o momento em que escrevo, impedindo-o de concorrer à presidência. O segundo exemplo, por sua vez, foi publicado na página do Facebook do Movimento Brasil Livre (MBL), um dos coletivos líderes dos movimentos *pró-impeachment* nos anos de 2013 a 2016, notadamente antipetista;

---

12 Disponível em: [https://twitter.com/Gen\\_VillasBoas/status/981315180226318336](https://twitter.com/Gen_VillasBoas/status/981315180226318336). Acesso em: 30 jun. 2018.

13 Disponível em: <https://www.facebook.com/mblivre/videos/675017369289076/>. Acesso em: 30 jun. 2018.

14 Disponível em: <https://www.diariodobrasil.org/desarmar-o-cidadao-de-bem-e-a-solucao-brasil-tem-3-massacres-de-las-vegas-por-dia/>. Acesso em: 30 jun. 2018.

o último, por sua vez, é menos obviamente relacionado ao antipetismo, uma vez que discorre sobre o desarmamento da população, mas se opõe à esquerda (em tom de denúncia) e alinha-se a Rodrigo Constantino (citando-o em outro espaço do texto), jornalista assiduamente crítico dos governos petistas. Assim, por mais que nenhuma das três enunciações esteja ligada diretamente às manifestações pelo *Impeachment* de Dilma Rousseff, estão integradas à FD antipetista que o apoiava, e é possível supor que são basicamente os mesmos cidadãos de bem de então e os destes exemplos.

Não obstante esse suposto desencontro, há duas características importantes nestas aparições do sintagma. A primeira é que há, nos três casos, a definição do *outro* do cidadão de bem, bem como sua clara separação dele; a própria definição de cidadão de bem, no entanto, é *evidente* à FD que recorre a este sintagma. Na declaração do General, por exemplo, o sintagma é semanticamente sujeito de “ansiar”, que aparece nominalizado (“anseio”). A aparição em uma frase nominal (“o anseio do cidadão de bem de [...]”) esconde uma predicação anterior (“o cidadão de bem anseia [...]”), transformando-a em *pressuposto*, ou ainda, em um *pré-construído*,<sup>15</sup> estabelecendo um sentido saturado, evidente, entre ambos os termos (“cidadão de bem” e o restante da oração). Na publicação do MBL, por sua vez, há a oposição entre “cidadão de bem” e “gangue de assaltantes/terroristas”, na qual, novamente, não se qualifica cidadão de bem; nesse caso, a qualificação dos que não se enquadram nessa categoria, os “inimigos” da população, é *ostensiva*: eles são *terroristas/bandidos* fortemente *armados* cuja *morte* deve ser *celebrada*.

Na terceira e última SD, no entanto, a questão é um pouco diferente: há, efetivamente, uma definição mais expressiva de quem são as “pessoas de bem”,<sup>16</sup> isto é, aqueles “sem antecedentes criminais, com laudo psicológico em dia, registro na PF, etc.”, estabelecendo um efeito de pré-construído entre ambos os trechos da SD. Apesar disso, essa definição não é expressa como definitiva – talvez, seja meramente ilustrativa –, uma vez que o recurso ao *et cetera* sugere que há outras qualidades de uma pessoa de bem a serem acrescidas, cuja *memória* do coenunciador dispensa explicitação. Por outro lado, no entanto, a figura do cidadão de bem ainda é construída pela superioridade *moral e cívica* em relação àqueles com quem antagoniza. Em qualquer dos três casos, *sabe-se* quem é o cidadão de bem, *superior* aos seus opositores.

Nesse sentido, a figura do “cidadão de bem”, reivindicada pelo discurso antipetista, cristaliza de tal forma uma proposição de *nomos* que, para seus adeptos, praticamente

---

15 Conforme M. Pêcheux (2014), o pré-construído é o indício de que algo no enunciado é pensado “antes e alhures”, independentemente do enunciado em questão. Suas formas mais comuns de produção são as orações relativas e as nominalizações, principalmente.

16 Assumo “pessoas” e “cidadão de bem” como sinônimo pois, no próprio texto, o autor estabelece essa relação recorrendo também ao segundo termo.

prescinde de elucidação – bastaria que “se veja quem está falando”. Por mais que o sintagma “cidadão de bem” apareça regularmente, os enunciados do discurso conservador ou antipetista não se prestam “a defini-lo, possivelmente por considerarem evidente, intuitivo a qualquer ouvinte, sendo certo que quem diz, com certeza, enquadra-se na figura” (RAMOS, 2016, p. 5). Uma preocupação recorrente, por outro lado, é determinar muito bem sua contraparte, aquele que lhe fere os direitos e que é previamente deslegitimado, pois não se enquadra em um “bom cidadão” – ou melhor, como um “cidadão de bem”. Seria preciso, portanto, entender especificamente qual a divisão social, o *nomos*, que estava em jogo nas manifestações antipetistas quando reivindicavam para si o título de “cidadãos de bem”, tanto pela suposição de seus valores, quanto pela oposição aos valores inimigos.

A análise de C. Pinto (2017) é certa na caracterização dos que ganharam a disputa das ruas a partir das manifestações de 2013. Segundo a historiadora, o protesto nas arquibancadas da abertura da Copa do Mundo do Brasil, em 2014, é um ponto de não retorno no cenário político brasileiro: as manifestações que aconteciam desde junho de 2013 constituíam-se até então como uma concentração “democrática”, presentes desde manifestantes radicais de partidos de esquerda (como o PSOL ou o PSTU) e grupos anarquistas (conhecidos como “black-blocs”), até a direita liberal (como o MBL), ou até mesmo ao protofascismo que reivindicava intervenções militares. A partir desse protesto durante a abertura da Copa, no entanto, as manifestações de rua começam a perder sua característica de pluralidade de pautas e de indefinição ideológica para assumir um discurso mais claro contra a corrupção e, particularmente, contra o PT; discurso, agora, levado a cabo não pelas camadas populares indignadas, antes presentes nas ruas, mas pela alta classe média. A historiadora chama atenção em sua análise para esse ponto nodal da nova configuração política brasileira:

No estádio de futebol, o Itaquero, as vaias foram puxadas pelos ocupantes dos setores VIP, cujo ingresso custou, ao câmbio da época, 450 dólares. Os painelaços, que se seguiram a cada aparição da presidenta ou de programas do PT veiculados em rede nacional de televisão, também aconteciam nos bairros de alta classe média nas principais cidades do país. (PINTO, 2017, p. 144).

É patente, portanto, que o discurso com apelo popular dessa nova configuração não apenas *substituiu* as lideranças anteriores que ocupavam as ruas, muitas vezes oriundas de camadas populares, como as marginalizou tanto *das* quanto *nas* manifestações democráticas. Essa separação, primeiro de ordem simbólica, manifestou-se na própria relação desses sujeitos com a cidade e a política. Desde a ditadura militar, as manifestações populares que aconteceram na cidade de São Paulo e do Rio de Janeiro, por exemplo, marchavam costumeiramente pelos centros históricos (centros velhos) dessas cidades: em São Paulo, a Praça da Sé; no Rio de Janeiro, a Cinelândia. Esse novo



paradigma das manifestações, no entanto, deslocou as concentrações das passeatas para locais “mais nobres” ou bairros de classe média alta: a avenida Paulista, em São Paulo, e Copacabana, no Rio de Janeiro. Esse deslocamento, antes de ser contingente (ou sustentado somente por um desejo de evitar conflitos com a polícia), suscitava o aparecimento de um novo tipo de “cidadão” nessas manifestações, tendo em vista, por exemplo, que o deslocamento dos moradores da periferia para as manifestações aos domingos seria de grande dificuldade. Isso não implica, ressalva a historiadora, afirmar que havia interesse no impedimento da participação desses setores, “mas sim de que não era para esses setores que estavam sendo dirigidas as convocações” (idem, p. 148).

No dia 12 de junho de 2014, portanto, ganhava as ruas o “cidadão de bem”, e ele trouxe consigo a patente disputa por um *nomos* particular. A indignação dos manifestantes – antes difusa e pouco orientada, ora objetiva (o valor da passagem de ônibus), ora abstrata (pela educação, saúde, segurança etc.) – ganhou também um novo alvo, dessa vez bastante claro: “a corrupção”, um coringa que resumiria em si todos os outros males. Além da divisão um tanto implícita (mesmo que geográfica), quase inaudita, entre povo/elite, os “manifestantes vestidos de amarelo” (idem, p. 149) também atacavam vivamente a tríade que constituíram como os inimigos que antagonizavam o Brasil: os três elos Dilma-PT-corrupção estabeleciam entre si uma forte cadeia de equivalência. Em suma, nessas manifestações, que tão logo tornar-se-iam as “porta-vozes” populares do *impeachment*, dividiam-se os brasileiros entre os “cidadãos de bem” e o “PT e seus simpatizantes”.

A construção do “manifestante” do discurso antipetista – notadamente, o “cidadão de bem” – baseava-se na sua *diferença* em relação às manifestações (e aos manifestantes) anteriores: promoveu-se um uniforme não-oficial (a camisa da Confederação Brasileira de Futebol ou roupas de tons verde e amarelo), em contraposição à heterogeneidade anterior (e mais acirradamente aos “vermelhos”); adotou-se um comportamento autodeclaradamente “pacífico” e “ordenado”, que se oporia ao teor violento das Jornadas de Junho, com seus “*black blocs* arruaceiros”. Parte dessa organização, inclusive, consistiu na composição de coreografias, que os manifestantes dançavam entoando palavras de ordem como “Fora Dilma”, “Fora Lula” e “Fora PT”. Enfim, distinguir-se do *outro* e do *antes* foi o primeiro movimento das manifestações dos “cidadãos de bem”, ao passo que se apresentavam em uma distância de superioridade moral de seus antecessores, entendendo-se como ordenados, pacíficos, conscientes e independentes de interesses políticos. Também nas manifestações, como nos exemplos analisados acima, o “cidadão de bem” contemporâneo se constrói sobre dois grandes eixos: o *antipetismo* e o apelo à *ordem*. Antipetismo, porque, ao passo que faz equivaler a *corrupção* ao Partido dos Trabalhadores, transforma os seus membros e simpatizantes em *inimigos (do povo)* – talvez, os únicos – na empreitada contra a corrupção. Ademais, há certo fetiche pela *ordem*, expresso pelo extremo *legalismo* e pela defesa de uma manifestação “pacífica”, de acordo com as leis e que não atrapalhe o trabalhador “de bem”: por mais que se manifeste, a expressão política não pode perturbar a ordem cotidiana.

## As contradições e o riso da (auto)designação

Os discursos de esquerda não tardaram a rechaçar e destacar o que entendiam como a contradição do discurso antipetista em relação a si mesmo: a desarmonia entre sua constituição como cidadão de bem, defensor da moral e dos bons costumes, mas que, ao mesmo tempo, “não cumpre os fundamentos básicos da moralidade, que é a negação da exaltação de si. Ao fazer alarde sobre [sic] suas pretensas virtudes, o cidadão de bem comete uma grande falta contra a moral que acredita seguir” (BITTENCOURT, 2016, p. 48). Ao mesmo tempo, defendia-se que o discurso pacífico não resistira à realidade, como destacam França e Bernardes (2016, p. 20):

Aparece, assim, uma imagem controversa: ao mesmo tempo que [sic] se reforça a representação do ‘cidadão de bem’, não baderneiro, encontramos também elementos que traduzem discursos de ódio e violência, como caixões com o nome do PT e fotos de Dilma e Lula, bonecos representando Dilma e Lula sendo agredidos, torturados e mortos, além de faixas que exaltam a violência do período da ditadura militar e incitam a perseguição aos chamados ‘comunistas vermelhos’.

Em suma, ao mesmo tempo em que ao discurso antipetista se atribuía os valores do cidadão de bem, não só contrário à corrupção, mas também incorruptível, era criticado pela esquerda que via apenas contradição nessa construção: seriam tão ou mais corruptos que aqueles que condenavam – moral, cívica ou ideologicamente. É essa disputa constante sobre o lugar e o sentido de “cidadão de bem” que constitui o espaço de jogo das desnotícias do *TPH*. A estratificação social das manifestações, à luz dos valores de divisão social do discurso antipetista, por exemplo, é retomada pelo *TPH* a partir da reencenação do discurso de um dos “cidadãos de bem” manifestantes na quarta SD:

1. ‘A previsão é atrair uma multidão. Precisamos organizar o evento para que não haja muita gente se encostando’, explicou a promotor Alicinha Cavalcanti. Os abadás serão divididos nas cores verde, amarela e azul. ‘Os verdes são para o curralzinho VIP. Os primeiros 100 compradores ganharão cartazes de LED. Custarão US\$ 500. O lote amarelo, a US\$ 300, ficará no camarote móvel que será armado embaixo do *stand* dos patrocinadores. Os azuis vestirão o povão. Por isso, serão os únicos comercializados em reais, por apenas R\$45. Aceitaremos débito, crédito e Vale Cultura’, explicou o *crowd* designer Adalberto Ferrara.<sup>17</sup>

---

17 Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/herald/2015/03/11/comeca-a-venda-de-abadas-para-ato-do-dia-15/>. Acesso em: 13 fev. 2018.

De maneira geral, essa desnotícia é motivada pela metaforização das manifestações antipetistas como “micaretas”, festividade carnavalesca fora da época de carnaval; isto é, há uma comparação sugerida entre as manifestações antipetistas e as “micaretas” que sustenta as “tiradas cômicas”. Por exemplo, assim como nas micaretas, os grupos de manifestantes são divididos pelo preço do ingresso, o que também divide *as pessoas* presentes pelo seu *valor econômico*. O que me interessa é que, mesmo sem citar o sintagma “cidadão de bem”, os valores que suscitam ainda estão retomados: por exemplo, o desejo de “organizar a manifestação” e a exaltação da bandeira pela divisão dos manifestantes-foliões a partir das suas cores. Curiosamente, a divisão social organizada a partir da Copa do Mundo, em 2014, ocupa também espaço quando a manifestação-micareta é dividida para que as partes expressamente não se toquem: verde e amarelo – cores emblemáticas das manifestações antipetistas – são ofertadas em *dólar* e destinadas aos mais abastados; azul, cor inexpressiva na memória sobre as manifestações pró-*impeachment*, em *reais* e ao “povão”. Como paródia, o diferente introduzido é a metáfora, que passa a trabalhar no coração da semelhança com o discurso antipetista. No entanto, o riso, diferentemente do aspecto cenográfico, é fruto de uma diferença que não desmobiliza, mas extrapola ou exagera o discurso parodiado. É a ruptura paródica “interna” do *nomos* que podemos observar na recorrência do sintagma “cidadão de bem”.

Um segundo ponto interessante é que, diferentemente do uso antipetista do sintagma nominal, no discurso parodista, “cidadão de bem” aparece sempre *explicado*, sucedido, via de regra, por uma oração relativa: “A população de bem, *que paga seus impostos em dia*, também ficou receosa de frequentar a Paulista aos domingos depois que José Serra postou uma foto da avenida vazia em seu Facebook”;<sup>18</sup> ou, mais comumente, associada a outras relativas coordenadas assindeticamente: “Mais de 88% dos cidadãos de bem, *que produzem e pagam seus impostos em dia, enxaguam a boca com Listerine e assinam Caras*, estavam presentes na Avenida Paulista”.<sup>19</sup> Como se sabe, a introdução de uma oração relativa estabelece um efeito de pré-construído, um saber produzido antes e em outro lugar – uma forma linguística de marcar a presença da memória discursiva. A questão é que, diferentemente do uso comum ao discurso antipetista, *a explicação sobreleva-se à evidência*: a determinação do que é o “cidadão de bem”, antes de contingente, é agora *necessária* e constitui o próprio do trabalho paródico sobre a memória do *nomos* do discurso antipetista.

É palpável que o que o *TPH* coloca em jogo é o sentido e a prática de autodesignação daqueles que se intitulam “cidadãos de bem”; o fazem, é verdade, pela memória do discurso antipetista, mas também pela memória de sua oposição. No fio do discurso,

---

18 Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/herald/2015/12/14/numero-de-manifestantes-ja-e-menor-que-bancada-do-pmdb/>. Acesso em: 13 fev. 2018.

19 Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/herald/2015/04/14/datafolha-77-dos-manifestantes-nunca-comeram-cha-patinho-ou-lagarto/>. Acesso em: 19 fev. 2018.

introduz-se sem distinção um “saber” próprio ao discurso antipetista (“*que produzem e pagam seus impostos em dia*”) e outros saberes, produzidos no seio de outro domínio de memória, desestabilizando e satirizando a divisão social proposta/suposta pelo discurso antipetista – seja por meio das relativas, seja pela construção da narrativa desnoticiosa. O discurso parodista do *TPH*, nesse sentido, quando retoma os sentidos do sintagma “cidadão de bem” a partir da representação de um enunciador do discurso antipetista, *choca inadvertidamente* os dois eixos de memória (horizontal e vertical) sobre o sintagma, produzindo sua sátira – ou melhor, sua paródia satírica. Sejam as SDs abaixo<sup>20</sup>:

1. Centenas de cidadãos de bem, *que produzem, furam o sinal de trânsito civilizadamente e sonegam seus impostos de renda em dia*, se reuniram ontem à tarde no Facebook para exigir a renúncia imediata do presidente Lula.
2. Revoltados com a resposta da presidenta, cidadãos de bem, *que produzem e pagam seus impostos em dia*, organizaram, via WhatsApp, uma nova manifestação: ‘Durante o novo pronunciamento, convocamos os brasileiros a bater paletas mexicanas na varanda’, incendiou Verinha Albuquerque Figueiroa, do *Movimento Gourmetiza Brasil*. A seguir, confessou: ‘O PT está nos obrigando a *cometer atos extremos*. Ontem *segurei um cabo de panela* pela primeira vez na vida’.
3. POTSDAM – Votação realizada em *urnas natalinas no Shopping Cidade Jardim* mostrou que 96% dos paulistanos são a favor da construção de um muro que colocará o Brasil *que produz e paga impostos de um lado, e a ameaça assistencialista bolivariana de outro*. ‘Vamos separar o Brasil ocidental do Nordeste’, anunciou João Doria Jr.

Em todos os casos, nos quais se encena a fala um “cidadão de bem”, o discurso antipetista (eixo horizontal) é introduzido e ancorado no fio do discurso pela relativa “que produzem” (eventualmente, ela está coordenada a outra: “que pagam seus impostos em dia”). Essa ancoragem é tão forte que, mesmo nos casos em que o SN “cidadão de bem” não aparece expressamente, nas SDs (4) e (5), lá está a relativa, que é suficiente para construir a imagem do discurso antipetista e da figura do cidadão de bem. Ao mesmo tempo, introduz-se o eixo vertical, o que seria interdito a esse discurso, seu contraponto ou oposição, que, não obstante, é indiferenciado na cadeia sintagmática. Assim, o *TPH* faria o “cidadão de bem” falar outras “verdades” ou a contradição da divisão social

---

20 Meus destaques. Disponível em: <http://piaui.folha.uol.com.br/herald/2014/10/28/peticao-exige-o-impeachment-de-lula/>. Acesso em: 13 fev. 2018.

(*nomos*) que propõe/supõe. O ponto central dessa sátira política, portanto, formula-se ao fazer implodir – ou pelo menos ranger – o discurso de autodesignação do cidadão de bem: o *TPH* colocaria “na voz dos antipetistas” elementos que lhes são conhecidos, mas principalmente os que lhes são estranhos ou contraditórios, e que, ainda assim, de alguma forma “funcionam”.

Em (5), por exemplo, o que é colocado em questão é o ímpeto moral do “cidadão de bem”, que, como visto acima, investiria contra a corrupção ao mesmo tempo que seria ele próprio incorruptível. No entanto, esse anseio de superioridade moral, reconstituível apenas pela memória que se há do discurso antipetista, choca-se com as outras relativas, que cruamente apresentam sua contradição: seja porque não pagariam seus impostos (prática reivindicada e recorrente no discurso conservador), mas, ao contrário, o *sonegariam*; seja porque, dizendo-se civilizados, infringiriam as regras de trânsito. Em suma, ao reivindicarem uma superioridade cívica, infringiram ao mesmo tempo sua retidão moral. A memória de um discurso contrário ao antipetismo, portanto, viria a desestabilizar sua autodesignação como cidadão exemplar na luta contra a corrupção.

Outros valores, no entanto, são também satirizados. O elitismo é o principal deles, tendo sido, inclusive, fortemente pautado pelos opositores dos antipetistas. Em (6) e (7), por exemplo, o que está em questão é a evidência do valor econômico do *nomos* no qual a figura do “cidadão de bem” antipetista se constitui – a saber, um *nomos* que divide a sociedade entre ricos e pobres, elite e povo, pelo qual valoriza-se o primeiro termo. Em (6), por exemplo, o elitismo é expresso pela metáfora que conjuga a articulação política dos cidadãos de bem e sua prática alimentícia: assim, os cidadãos de bem – além de reunidos sob o grupo fictício “Movimento Gourmetiza Brasil”,<sup>21</sup> cujo título remete à prática da alta gastronomia – são aqueles que batem *paletas mexicanas* – não picolés, por exemplo, doce mais popular e consideravelmente mais barato – e que consideram um *ato extremo* segurar *um cabo de panela*. Ao mesmo tempo que se resgata a prática de protesto dos antipetistas (bater panelas, principalmente durante pronunciamentos da ex-presidenta), associa-se seus membros a práticas alimentares *de elite*, como o consumo da “alta gastronomia” ou “gastronomia gourmet”, e separa-os do “povo”, pela atribuição a outrem da cocção da comida ingerida, de cuja “panela”, enfim, torna-se metonímia.

Na SD seguinte, (7), a paródia do *nomos* torna-se mais drástica, e o *elitismo* passa a ser representado como *xenofobia*; além disso, subjaz à desnotícia uma metáfora do mundo bipolarizado entre o comunismo e o capitalismo, introduzida pela alusão ao muro de Berlim. Por um lado, os cidadãos de bem são claramente definidos: “96% dos paulistanos

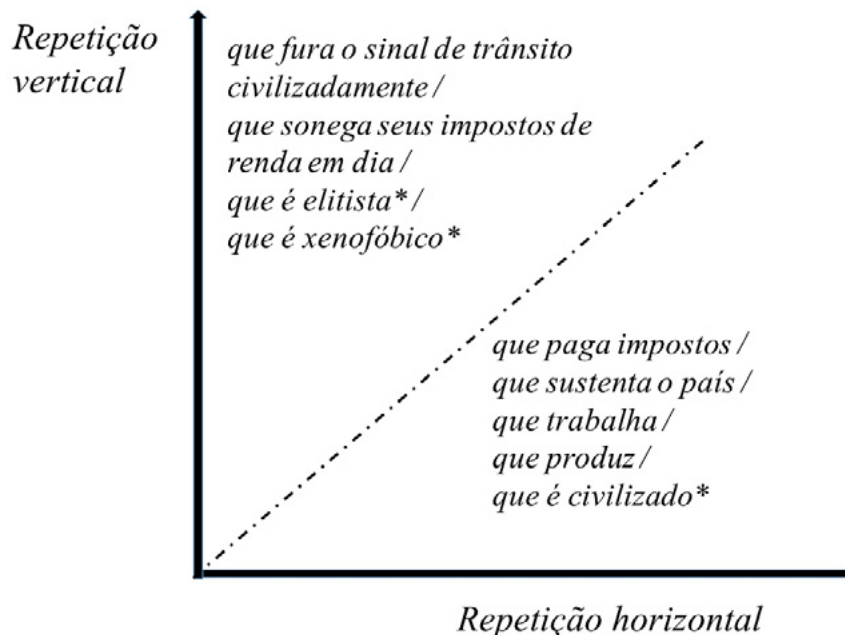
---

21 A semelhança com o “Movimento Endireita Brasil” parece-me mais do que acidental: este movimento conservador nasceu em 2006, “nadando contra a corrente e desafiando um gigante [o PT] que aglutinava partido, estado e governo”. Disponível em: <http://www.endireitabrasil.com.br/>. Acesso em: 02 ago. 2016..

[que frequentam um dos *shoppings* de elite da cidade São Paulo]”, “O Brasil que produz e paga imposto”, ou ainda, o “Brasil *ocidental*”. A valorização do poder econômico é patente, uma vez que os “bons cidadãos” são os mais ricos, que movem a economia, que são desenvolvidos e *capitalistas* (“ocidentais”). Por outro lado, o *diferente*, o *inimigo* é também definido, não apenas como o oposto dos “bons valores”, mas por uma seleção de alusões nada fortuita, construída a partir da memória da tríade “Dilma-PT-corrupção” e do sentimento anticomunista: o “Nordeste”, apresentado como uma localidade homogênea, distante e indesejável, é conhecido como o “curral eleitoral” do PT. Ao mesmo tempo, a alusão a uma ameaça tanto *assistencialista* quanto *bolivariana* remonta ao discurso anticomunista típico dessa formação discursiva, que relaciona políticas sociais ao comunismo e, por consequência, ao PT. A representação do *nomos* antipetista acirra-se: não apenas uma valorização econômica (“que produz e paga impostos”), mas também *capitalista* em seu peso mais ideológico, opondo-se também ao comunismo, associado diretamente ao PT e à corrupção.

## Conclusão

Sumariamente, o trabalho do discurso paródico do *TPH* sobre a memória da disputa pelo *nomos* suposto/proposto pelo discurso do “cidadão de bem” pode ser esquematizado na figura que segue, na qual represento<sup>22</sup> os eixos de memória anteriormente discutidos:



**Figura 1.** Paródia satírica do SN “cidadão de bem”

22 Os termos seguidos por asterisco (\*) são minhas construções e resultam das análises; isto é, não foram enunciados tal qual pelo discurso antipetista e/ou sua paródia, constituindo-se pela interpretação analítica.

Na contramão da expectativa, a sátira política do *TPH* não se realiza de maneira *direta* ou *externa*. Por ser antes paródia, ela parte *de dentro* (ou da sua simulação): é, de fato, a diferença no coração da semelhança, como propõe L. Hutcheon (1989). O curioso, no entanto, é que essa diferença não é (apenas) produzida pelo discurso paródico – este, na verdade, apenas a ressalta. De muitas maneiras, a diferença existe *antes*, na memória e imaginário social que abriga a disputa pelos sentidos de “cidadão de bem”. A paródia satírica do discurso antipetista, portanto, está em *exagerar* sua representação e, acima de tudo, *fazendo dizer* sobre ele: seja o que lhe seria interdito (a repetição vertical), seja o que lhe é familiar, *a priori* desnecessário de ser dito. A memória ocupa o entre-lugar da repetição: *entre* a horizontal e a vertical, uma lacuna que, ancorada no igual, não deixa de jogar o discurso para sua diferença.

A ideia de absurdo, como defende Camus (2018) em seu ensaio sobre F. Kafka, é uma forma interessante para explicar este tipo de construção humorística: Kafka, diz Camus (2018, p. 151), quando “quer expressar o absurdo, lança mão da coerência”. O efeito de absurdo, nesses casos, estaria ligado não a uma *ausência* de lógica, mas ao seu excesso: em *O Processo* (KAFKA, 2003), por exemplo, Sr. K se vê réu em um processo e, mesmo sem saber seus motivos ou causas, decide segui-lo obedientemente até o fim, sem grandes protestos, afinal, assim é a “lógica” dos processos jurídicos – é preciso obedecê-los. As desnotícias do *TPH*, por sua vez, constroem a mesma relação com o absurdo: representam o “cidadão de bem” por *tudo* aquilo que se diz sobre ele, pois seriam, afinal, as formas de representá-lo.

Em suma, portanto, a paródia satírica do *TPH* sobre o *nomos* suposto/proposto pelo discurso do cidadão de bem consiste em dispor, indistintamente, isto é, sem evidenciar sua diferença, tanto os valores da autorepresentação do discurso antipetista quanto os valores de sua contestação pelo discurso de esquerda. Isto é, no que diz respeito ao enunciável, o *TPH* (supostamente) não faz diferença sobre *como* o “cidadão de bem” *poderia* (ou *não*) *ou deveria* (ou *não*) ser representado: representa-o pelo seu excesso, pelo absurdo da sua contradição. A paródia não apenas leva ao limite da representação, mostrando onde ela falharia, mas introduz no “coração” do discurso antipetista sua antinomia. Assim, o riso dessas desnotícias, imbricados em sua representação cenográfica paródica, está no vai-e-vem entre as possibilidades de repetição horizontal e vertical, isto é, no batimento da paródia satírica que, ao representar o discurso antipetista, fá-lo *ranger* e *furar* pela intrusão da sua contradição.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, R. N. Golpismo, doença congênita do fascismo. *Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 5, n. 180, p. 38-50, maio 2016.

BOURDIEU, P. O campo político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 193-216, jul. 2011.

CAMUS, A. A esperança e o absurdo na obra de Franz Kafka. In: CAMUS, A. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Record, 2018. p. 142-159.

CAZELATO, S. *A interpretação de provérbios parodiados por afásicos e não afásicos*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

COURTINE, J.-J. *Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

COURTINE, J.-J. Le tissu de la mémoire : quelques perspectives de travail historique dans les sciences du langage. *Langage: Mémoire, histoire, langage*, Paris, v. 114, p. 5-12, 1994.

COURTINE, J.-J. O chapéu de Clémentis: Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzalto, 1999. p. 15-22.

COURTINE, J.-J.; MARANDIN, J.-M. Que objeto para a Análise de Discurso? In: CONEIN, B. et al. (org.). *Materialidades discursivas*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2016. p. 33-54.

FIGUEIRA, F. (Des)notícia: A (des)construção de um gênero discursivo. *Letras em Revista*, Teresina, v. 8, n. 1, p. 237-257, jan. 2017a.

FIGUEIRA, F. A Paródia entre a Transgressão e o Limite. In: PRADO, G. do V. T. et al. (org.). *IV Encontro de Estudos Bakhtinianos [EEBA]: das Resistências à Escatologia Política: risos, corpos e narrativas enunciando uma ciência outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017b. p. 1363-1370.

FOUCAULT, M. Prefácio à Transgressão. In: FOUCAULT, M. *Ditos e Escritos III*. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 28-46.

FRANÇA, V. V.; BERNARDES, M. Imagens, crenças e verdade nas manifestações de 2013 e 2015. *Rumores*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 08-24, jun. 2016.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. A semântica e o corte saussuriano: Língua, linguagem e discurso. In: BARONAS, R. L. (org.). *Análise do Discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva*. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 13-32.



HUTCHEON, L. *Uma teoria da paródia*: Ensino das formas de arte do século XX. Lisboa: Edições 70, 1989.

KAFKA, F. *O Processo*. Rio de Janeiro; São Paulo: O Globo: Folha de S. Paulo, 2003.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.

PINTO, C. R. J. A trajetória discursiva das manifestações de rua no Brasil (2013-2015). *Lua Nova*, São Paulo, v. 1, n. 100, p. 119-155, abr. 2017.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da Memória*. Campinas: Pontes, 2015. p. 43-51.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*: Uma crítica à afirmação do óbvio (1975). 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

RAMOS, H. M. A. O cidadão de bem e a filosofia moral de Kant. *Poiesis*, Montes Claros, v. 13, n. 2, p. 03-16, dez. 2016.

WEINRICH, H. La mémoire linguistique de l'Europe. *Langages*: Mémoire, histoire, langage, Paris, v. 114, p. 13-24, 1994.

# Implementação do Programa Idiomas sem Fronteiras na UNESP

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2289>

**Sandra Mari Kaneko-Marques<sup>1</sup>**

**Daniela Nogueira de Moraes Garcia<sup>2</sup>**

## Resumo

O cenário educacional brasileiro tem vivenciado políticas linguísticas que primam pela melhoria da proficiência em língua estrangeira no Ensino Superior. Com a globalização e internacionalização, a universidade deve reconhecer a importância do desenvolvimento da proficiência linguística, tendo em vista o acesso ao conhecimento produzido internacionalmente e sua inserção internacional (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016). A universidade desempenha um papel primordial na implementação de ações pedagógicas para oferecer suporte e articulação para tais ações. O presente estudo contextualiza o *Idiomas sem Fronteiras*, um programa nacional do Ministério da Educação voltado para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras para alunos, pesquisadores e servidores de instituições públicas. Serão abordadas as especificidades da UNESP, detalhando sua implementação.

**Palavras-chave:** políticas linguísticas públicas; implementação; universidade multicampus.

---

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [sandra.kaneko@unesp.br](mailto:sandra.kaneko@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-4755-5375>

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil; [daniela.nm.garcia@unesp.br](mailto:daniela.nm.garcia@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0003-2813-7538>

## Implementing the Language without Borders Program at UNESP

### Abstract

The Brazilian educational scenario has experienced language policies that aim at improving foreign language proficiency in Higher Education. With globalization and internationalization, universities must recognize the importance of the development of linguistic proficiency, as it gives access to internationally produced knowledge and its international insertion (ABREU-E-LIMA et al, 2016). The university, in this context, also plays the primary role of implementing and maintaining pedagogical actions to provide support for such actions. The present study contextualizes Language without Borders, a national program of the Ministry of Education focused on teaching / learning foreign languages for students, researchers and public institution servants. The particularities of UNESP will be addressed, detailing its implementation.

**Keywords:** public language policies, implementation, multicampus university.

### Introdução

Considerando as atuais perspectivas educacionais envolvendo globalização, encurtamento de fronteiras, acesso aos povos, línguas e culturas, as políticas públicas constituem-se importante suporte à maximização do ensino e aprendizagem. É imprescindível que tais políticas sejam reconhecidas, pois como salientam Sarmiento *et al.* (2016, p. 11), “a rápida expansão da internacionalização da educação superior no Brasil, ocorrida nos últimos cinco anos, tem resultado em uma crescente busca pela aprendizagem de línguas em todo o país”.

À universidade recai a responsabilidade de oferecer o suporte e as condições para a implementação, gerenciamento e, também, manutenção das ações que se pautam na proficiência linguística voltadas para a internacionalização. A conexão entre a universidade e as políticas públicas deve ser a mais estreita possível de forma que o acesso ao conhecimento e a inserção internacional (ABREU-E-LIMA *et al.*, 2016) sejam consolidados. A partir de nossas políticas públicas nacionais no Brasil, abordaremos brevemente o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) e a trajetória rumo ao Idiomas sem Fronteiras (IsF).

O Ciências sem Fronteiras foi criado em 2011, com o intuito de acompanhar os avanços na produção de conhecimento com a globalização e internacionalização, tendo em vista o investimento em áreas de ciências exatas, biológicas e tecnológicas (*Hard Sciences*). Para tanto, o CsF pautou-se em objetivos como os de “consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira

por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional<sup>3</sup>. Assim, a partir de ações conjuntas dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), do Ministério da Educação (MEC), suas Secretarias e instituições de fomento, como CNPq e CAPES, este programa possibilitou estágios no exterior de alunos de graduação e pós-graduação. Os principais desdobramentos desses estágios envolviam a mobilidade entre as comunidades acadêmicas – discentes, docentes e pesquisadores; a colaboração por intermédio de redes de pesquisas e parcerias internacionais; o compartilhamento de descobertas, experiências e avanços científicos por meio de publicações internacionais; como exemplificam Morosin e Ustaroz (2016) e Pinheiro e Finardi (2014). Dentre os primeiros levantamentos feitos acerca do número de alunos beneficiados pelo programa e os países escolhidos para os intercâmbios, notou-se a grande predileção por países falantes de língua portuguesa e/ou espanhola, como apontado por Gimenez e Passoni (2016). Reconhecemos a importância e relevância de universidades de tais países no que tange à produção de conhecimento, entretanto, muitas instituições e centros em países de língua inglesa não recebiam o número esperado de candidaturas de alunos brasileiros.

Conforme Chagas (2013), um dos principais motivos pode ter sido a falta de proficiência em língua inglesa. Pinheiro e Finardi (2014) também apontam dois problemas do referido programa em seus primeiros anos, um deles poderia justificar a baixa adesão de candidatos, devido à dificuldade em ter acesso a locais de aplicação de provas de proficiência, como o TOEFL-ITP (*Test of English as a Foreign Language-Institutional Testing Program*). Tal teste é um dos exames de proficiência aceitos pelo programa. Além disso, muitos alunos não conseguiam atingir a pontuação necessária no teste para atender aos pré-requisitos do programa. A partir dessa problemática, foram credenciados centros aplicadores do exame em universidades federais, sendo uma das atividades iniciais do Inglês sem Fronteiras, em 2012. Dentre as demais ações do Inglês sem Fronteiras, tem-se: oferecimento de cursos presenciais e *on-line* (*My English Online*) e a aplicação do teste TOEFL-ITP como teste de proficiência e diagnóstico para aferir o nível de conhecimento da língua (DORIGON, 2015).

Entre os anos 2012 e 2015<sup>4</sup>, foram inseridas outras línguas estrangeiras no programa, como espanhol, francês, italiano, alemão, japonês e português para estrangeiros, com o principal objetivo de “auxiliar estudantes de nível superior a terem acesso aos programas de mobilidade ofertados pelo Governo Federal”, passando a ser então denominado Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), conforme a portaria normativa nº. 973/2014 do Ministério da Educação. O IsF tornou-se uma importante iniciativa para auxiliar o processo de internacionalização e contribuir para o desenvolvimento de uma política

---

3 Informações disponíveis em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>. Acesso em: 7 ago. 2018.

4 Informações disponíveis em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 24 ago. 2018.

linguística nas universidades brasileiras, uma vez que visa promover a residência docente para os profissionais do ensino de línguas estrangeiras, a capacitação da comunidade universitária em línguas estrangeiras, bem como o ensino de língua portuguesa para estrangeiros.

Neste estudo, objetivamos contextualizar o IsF na UNESP tendo como ponto de partida as especificidades de sua característica. Objetivamos, ainda, detalhar seu processo de implementação que perpassa desafios e contribuições envolvendo: 1) construção de uma política de idiomas (JENKINS, 2013); 2) formação de professores de línguas estrangeiras para atuação em contextos específicos e acadêmicos (VIAN JR., 2015; NARDI, 2005); e 3) uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) para: o ensino de inglês, para tutorias de apoio aos cursos *on-line* do *My English Online*<sup>5</sup> (MEO) e para a supervisão de cursos na modalidade a distância. Ressaltamos que as descrições e discussões abarcadas neste trabalho terão como ênfase as atividades e ações que vêm sendo desenvolvidas na área de língua inglesa do programa na universidade em questão.

## Contextualizando a implementação do IsF

As ações de implementação que aqui compartilhamos se realçam diante do cenário proposto, a universidade enquanto instituição pública multicampus no estado de São Paulo. Tal instituição está alocada em 24 cidades do estado, possuindo 34 faculdades e institutos, totalizando, aproximadamente, 51 mil alunos de graduação e pós-graduação, segundo dados do ano de 2016<sup>6</sup>. A partir de seu credenciamento no IsF, ocorrido em agosto de 2017, os primeiros passos de engajamento com o programa são advindos dos três *campi* que alocam o curso de Letras-Inglês em Araraquara, Assis e São José do Rio Preto, que se constituem como Núcleos de Línguas (NUCLis). As línguas estrangeiras oferecidas pelos núcleos se distribuem da seguinte maneira nas três unidades: Araraquara (inglês, alemão, português para estrangeiros e espanhol<sup>7</sup>); Assis (inglês, japonês) e São José do Rio Preto (inglês, francês, italiano e português para estrangeiros).

O fato de as ações se concentrarem, inicialmente, nos cursos de Letras permitiu que a organização e o gerenciamento pudessem ser mais efetivos, analisando-se as estratégias para lidar com as demandas locais, além de termos especialistas na área de ensino e aprendizagem de línguas que poderiam dar o respaldo pedagógico ao programa.

---

5 Curso de inglês *on-line* promovido pelo IsF como iniciativa do MEC para alunos de graduação e pós-graduação de instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras conforme informações disponibilizadas em: <https://www.myenglishonline.com.br/home>. Acesso em: 7 ago. 2018.

6 <https://www2.unesp.br/portal#!sobre-a-unesp/unidades/faculdades-e-institutos/>. Acesso em: 25 set. 2018.

7 O espanhol passou a fazer parte do Idiomas sem Fronteiras da universidade em agosto de 2018.

Esclarecemos que as propostas de cursos do IsF não colidem ou enfrentam as propostas do Centro de Línguas, presentes nos mesmos *campi*, antes as extrapolam. No segundo contexto, o processo de ensino e aprendizagem centra-se na língua, abordando funções e habilidades linguísticas gerais, bem como contextos amplos de uso da língua, conhecido como Inglês Geral. Os cursos oferecidos são essencialmente voltados para a comunidade externa, em se tratando de uma ação extensionista.

Já no contexto do IsF, temos o que Hutchinson e Waters (1987) e De Chazal (2014) denominam Inglês para Fins Acadêmicos (IFA) e Inglês para Fins Ocupacionais (IFO). Os cursos de IFA são voltados para alunos, docentes e pesquisadores da comunidade interna e têm como foco o desenvolvimento de habilidades acadêmicas específicas (estratégias de leitura, comunicações orais, escrita de *abstracts*, dentre outros) divididas entre as quatro habilidades linguísticas (compreensão/produção oral e compreensão/produção escrita).

Conscientizar a comunidade acadêmica sobre a importância dos Centros de Línguas e dos Núcleos de Línguas e seus diferentes objetivos foi uma tarefa que exigiu muitas discussões nos âmbitos de seções responsáveis pela extensão universitária e pela assessoria de relações internacionais, o que, de certo modo, deu início às negociações sobre a escrita conjunta de uma política de idiomas na universidade (abordaremos a política de idiomas na seção seguinte deste artigo).

Definidas a Coordenação Geral e as Coordenações Pedagógicas nos *campi* descritos, iniciou-se uma fase de seleção dos bolsistas para atuar como professores no programa. Destacamos a prioridade dada aos alunos de graduação, pós-graduação e professores formados (nesta ordem) com nível de proficiência (alto nível B2 ou C1<sup>8</sup>) comprovado. Dessa forma, o interesse por alunos de graduação, em primeiro lugar, reforça a importância dada ao processo de formação docente ao permitir que, mesmo em formação, o candidato já se insira na docência, mediante acompanhamento pedagógico e linguístico de supervisores.

As demandas locais para oferecimento de cursos foram abordadas para a definição das ofertas, considerando-se horários, frequência, cursos, carga horária, nível de proficiência exigido e nível de proficiência do professor-bolsista. Alertamos que o professor-bolsista pode ofertar sempre um curso cujo nível seja inferior à sua proficiência. Há um calendário nacional de oferta de cursos a ser seguido já que as inscrições e todo o gerenciamento dos cursos seguem protocolos nacionais pelo sistema de gestão do Programa. Há, ainda, um Catálogo de Cursos disponibilizado com ementas, a partir do qual as escolhas devem ser feitas. Sob supervisão dos coordenadores, cabe aos professores a preparação de seu curso a partir da ementa e das referências bibliográficas disponibilizadas.

---

8 De acordo com o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas.

Foram oferecidos cursos presenciais de inglês e, a partir de necessidades e demandas identificadas, cursos de inglês foram ministrados em modalidade *on-line* síncrona (voltaremos com mais detalhes sobre estes cursos). Os três Núcleos de Línguas têm participado sistematicamente das ofertas de cursos de inglês desde o segundo semestre de 2017.

Nesta seção, buscamos apresentar, de forma breve, o panorama do programa IsF-Inglês na universidade em questão. Tendo contextualizado algumas características da instituição, na seção seguinte, voltaremos a abordar a política de idiomas com mais profundidade.

## **Elaboração de uma Política de Idiomas**

Ao longo do percurso de implementação do programa, deparamo-nos com a necessidade da construção de uma política de idiomas para contemplar e sintonizar as ações desenvolvidas nos variados *campi* da instituição. Assim, diversos setores, tais como, as Pró-reitorias de Graduação, Pós-graduação, Extensão, Pesquisa e Assessoria de Relações Internacionais, estavam envolvidos nas discussões com os professores especialistas em ensino e aprendizagem de línguas, coordenadores dos NUCLIs e dos Centros de Línguas da instituição. Essas discussões se deram ao longo do ano de 2016 e 2017 por videoconferência.

Segundo Gimenez e Passoni (2016), muitos pesquisadores têm se baseado na Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) para elaboração de suas políticas públicas. Tal abordagem, amplamente discutida por Bowe *et al.* (1992) e Ball (1994 apud GIMENEZ; PASSONI, 2016) na década de 90, prevê que “uma política se desenvolve em um ciclo contínuo, composto por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (op. cit, p. 117).

Com base nos mesmos autores, Dorigon (2015, p. 5) apresenta o contexto de influência como aquele que “envolve a construção dos discursos políticos que darão sustentação às políticas públicas”. Nele, grupos sociais constroem seus discursos para atender seus interesses (GIMENEZ; PASSONI, 2016). Dentro do contexto maior, podemos relacionar tais grupos, como o Ministério da Educação e da Ciência e Tecnologia, interessados em apoiar e sustentar os programas Ciências sem Fronteiras e Idiomas sem Fronteiras Já o contexto da produção de texto pode ser definido como a representação política por meio de textos e documentos políticos, tais como, textos oficiais referentes ao programa, suas portarias e editais. E o contexto da prática se configura como as interpretações e recontextualizações dos textos políticos por aqueles responsáveis por colocá-los em prática, ou seja, os Núcleos de Línguas distribuídos em diversas instituições federais, estaduais e municipais que participam do programa.

Utilizando os mesmos contextos da ACP para nossa realidade, podemos relacionar o grupo social do contexto da influência como as Pró-reitorias e Assessorias da universidade que tinham demandas, relacionadas ao ensino de línguas, que precisavam ser atendidas em prol dos interesses voltados para a internacionalização. A política de idiomas, elaborada por representantes dessas instâncias na instituição e por professores especialistas na área de ensino e aprendizagem, se caracterizaria como o contexto de produção de texto.

Os Núcleos de Línguas e Centros de Línguas, ambos vinculados aos cursos de Letras de universidade, seriam os responsáveis por colocar em prática as intenções e ações da política linguística. Nossa política de idiomas tem como principal objetivo definir uma política institucional de idiomas para a universidade, buscando atender aos pressupostos da internacionalização do ensino, da pesquisa e da extensão, valorizando as relações interculturais e a inclusão social, tomando como referência a formação integral, o respeito à diversidade e à solidariedade. Nela, são descritas algumas atividades voltadas para o ensino de idiomas, a formação de professores, o desenvolvimento da competência intercultural, bem como ações em apoio ao processo de internacionalização da universidade.

Tendo esclarecido o processo de elaboração de nossa política de idiomas, a próxima seção abordará, brevemente, os pilares teóricos que sustentam a formação pedagógica de professores.

## **Processo de Formação e Supervisão de Professores**

De acordo com Schenker (2012), a globalização tem empreendido metamorfoses em todas as esferas da sociedade e suscitado um deslocamento e desaparecimento de fronteiras, com vistas a um grande diálogo intercultural. Esta realidade é favorecida pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Por consequência, presenciamos um intenso processo de internacionalização das universidades brasileiras com a ampliação de intercâmbios e produção de conhecimento em línguas estrangeiras. Neste sentido, a competência intercultural (BELZ, 2003) desempenha um papel essencial para o sucesso desses empreendimentos. Deste modo, propomos os NUCLIs voltados para o aprimoramento pessoal, profissional, acadêmico e intercultural da comunidade interna.

Em 2018, tivemos a aprovação de projetos institucionais em Araraquara, Assis e São José do Rio Preto, dentro do Programa CAPES/Fulbright de Assistentes de Ensino de Língua Inglesa (English Teaching Assistants-ETAs). O programa prevê a vinda de assistentes (falantes nativos americanos) para apoiar atividades e ações voltadas para o ensino e aprendizagem de língua inglesa e cultura. Cada NUCLi recebeu dois assistentes que participaram das aulas presenciais e *on-line*, bem como auxiliaram na elaboração de material didático, tendo em mente questões interculturais em contextos acadêmicos.



Ressaltamos a importância da participação do aluno de Letras e da ênfase na sua formação acadêmica aliada às questões socioculturais e humanísticas que possibilitam uma visão crítica sobre o ensino (LEFFA; IRALA, 2014). Pautamo-nos também nos parâmetros propostos por Kumaravadivelu (2003, 2005, 2006): o parâmetro da particularidade, que prevê a compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas dos contextos de ensino; o parâmetro da praticidade que busca encorajar professores a se tornarem pesquisadores de sua própria prática; e o parâmetro da possibilidade que visa despertar a consciência sociopolítica dos alunos. Esses parâmetros discutidos por Kumaravadivelu (2003, 2006) servem de base para as atividades voltadas para o desenvolvimento profissional e pedagógico de nossos professores-bolsistas.

Valendo-se desses parâmetros, estimulamos nossos professores-bolsistas a se engajarem na produção e divulgação de conhecimento construído em sala de aula. Eles têm participado sistematicamente de eventos na área de ensino e aprendizagem de línguas, apresentando dados acerca das práticas realizadas. Além disso, compreendemos que cada *campus* tem suas especificidades, tais como, necessidades específicas. Assim, o planejamento de horário e turmas leva em considerações essas particularidades, conforme tais parâmetros (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006).

O conceito de ensino e aprendizagem de línguas é baseado na abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993, 2006), uma vez que o enfoque das aulas busca desenvolver a competência comunicativa do aprendiz, dentro dos pressupostos acerca do ensino de línguas para fins específicos (acadêmicos e ocupacionais) (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DE CHAZAL, 2014). Sendo o público-alvo constituído por alunos de diferentes cursos, enfatizamos a formação de professores de línguas para fins específicos baseada no ensino reflexivo (PACHECO; FLORES, 1999; ZEICHENER, 2008).

Para Vian Jr. (2015, p. 192), o professor de línguas para fins específicos desempenha muitos papéis, envolvendo não apenas a execução do curso, mas também a pesquisa sobre a língua na situação-alvo, "bem como análise, avaliação e preparação de materiais, até a sua avaliação, passando por todas as etapas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem". Dessa maneira, defendemos que a formação reflexiva vai ao encontro dessa premissa, ao preparar o professor de línguas para atuar de forma crítica e profissional, considerando as diversidades e adversidades dos contextos educacionais em que atua.

Tais conceitos apresentados, nesta seção de forma breve, norteiam as principais discussões de cunho teórico-prático e metodológico feitas entre coordenadores pedagógicos e professores-bolsistas em reuniões semanais presenciais e *on-line*. As reuniões têm três temas que se alternam envolvendo: questões teóricas, práticas e administrativas. Durante as reuniões de cunho mais teórico, procuramos relacionar teoria

e prática na formação dos professores-bolsistas, pois por meio de problemas apontados na prática, buscávamos textos de cunho teórico-metodológico para serem discutidos. Algumas dessas reuniões envolveram o planejamento de cursos, uso de tecnologias no ensino de línguas e características do inglês para fins específicos e acadêmicos.

No que se refere à prática, com a participação dos assistentes de ensino de língua inglesa, fazemos o planejamento das aulas e respectivos conteúdos, bem como preparamos o material a ser utilizado, sob a supervisão da coordenação pedagógica. Os aspectos administrativos abordam o controle de evasão e faltas, preenchimento de diários de classe, cadastro de horas no sistema de gestão do programa, calendário de ofertas de testes, dentre outros.

É necessário que os Núcleos de Línguas deem a devida atenção à formação de professores já que, por exigência dos editais da CAPES, o aluno-professor da universidade, em formação pré-serviço, proficiente na língua-alvo, tem prioridade na pontuação do processo seletivo de professores para atuar no IsF. Assim, o foco da formação se volta para que este professor, que atua no IsF, esteja preparado para contextos específicos e acadêmicos, quer presencialmente, quer virtualmente<sup>9</sup>, junto a seus alunos.

Para tal demanda, foi criado um grupo de professores da universidade e supervisores para oferecer suporte acadêmico e pedagógico em reuniões quinzenalmente preparadas via Zoom<sup>10</sup>. Seu acesso é feito por meio de aquisição de licença de uso e pode ser feito por acesso simples pelo computador ou celular por meio de *links* criados. O aplicativo permite que seja realizado compartilhamento de tela, envio e recebimento de arquivos em áudio e vídeo, gravação dos eventos em andamento, divisão de alunos em grupos, *chat*. A ferramenta comporta até 100 pessoas *on-line* de forma síncrona e sua reconexão é automática no caso de instabilidades com a internet.

A supervisão pedagógica é coordenada por professores e especialistas da área de Didática e Prática de Ensino e de Língua Inglesa, além dos coordenadores pedagógico e geral do programa na instituição. Trata-se de um momento de discussão colaborativa, pois participam todos os professores-bolsistas e coordenadores do programa. Para o mesmo propósito, foi criado um ambiente para compartilhamento de arquivos (*slides*, textos teóricos, materiais...) envolvendo questões teórico-práticas sobre o ensino e aprendizagem de línguas ao qual todos os professores têm acesso.

---

9 Detalharemos os cursos oferecidos na modalidade *on-line* posteriormente neste artigo.

10 Ferramenta de webconferência. Mais informações em <https://zoom.us/>. Acesso em: 24 ago. 2018.

Nessas reuniões, os professores do IsF podem compartilhar suas ações, dificuldades, desafios, acertos e, também, ouvir dos colegas professores de outros *campi*, assim como solicitar ajuda para questões sobre o ensino e aprendizagem em contextos *on-line*. Os supervisores trazem, também, tarefas para reflexão do grupo. Tais reuniões são gravadas<sup>11</sup> e disponibilizadas para que possam ser acessadas pelos ausentes, por exemplo, ou como forma de revisão/avaliação. As tarefas e textos abordados nas reuniões ficam disponíveis num ambiente virtual (*Google Classroom*), para posterior consulta e comunicações entre os membros do grupo.

Na próxima seção, detalharemos as ações voltadas para o ensino e aprendizagem de língua inglesa com o uso de TDICs em cursos oferecidos na modalidade *on-line* e um descritivo dos cursos presenciais.

## **Cursos Presenciais e *On-Line* com Uso de Tecnologias**

Relacionada à necessidade de um olhar atento para a formação de professores, observamos que o atendimento aos diversos *campi* gerou uma demanda pelo uso de tecnologias para a oferta de cursos *on-line*. Primeiramente, abordaremos a logística dos cursos presenciais para, então, tratar dos cursos *on-line*.

Inicialmente, a divulgação dos cursos é feita de forma intensiva por *e-mail*, página do programa e redes sociais. O material de divulgação é confeccionado pelos professores e supervisores e, amplamente, compartilhado com os contatos da comunidade universitária. *E-mails* de divulgação são enviados para a Direção e Seções de Graduação e Pós-graduação das instituições. A inscrição é realizada por meio da comprovação de proficiência, incluindo o teste de nivelamento do MEO, pelo *site* do MEC via sistema isfaluno<sup>12</sup>. Passadas as fases de divulgação e inscrição, as turmas são geradas (em caso negativo, são disponibilizadas as oficinas) e iniciam-se os primeiros contatos com os alunos, via *e-mail* e WhatsApp, dando instruções e orientação sobre a primeira aula.

Para que um curso, presencial ou *on-line*, seja formado é necessário ter, no mínimo, 10 inscritos. Os cursos denominados presenciais foram ofertados, com carga horária de 16 ou 32 horas, nos *campi* que alojam os cursos de Letras dentro da universidade. Essa logística é a mesma para cursos presenciais e *on-line*. Na modalidade a distância, enviamos *e-mails* de orientação para acesso à sala de aula virtual (ambiente no Zoom). Quando a primeira aula ocorre, são compartilhadas orientações sobre organização e funcionamento do curso, inscrição/demonstração do AVA a ser implementado.

---

11 As gravações em vídeo são feitas com a ferramenta Zoom e ficam disponíveis no Google Drive.

12 <http://isfaluno.mec.gov.br/>

É interessante salientar, com os professores-bolsistas, questões relevantes em relação a ministrarem cursos presencialmente e cursos *on-line*. Importante, também, é que esses professores elucidem essas mesmas questões com seus alunos virtualmente. Tais questões abrangem a pontualidade, assiduidade, participação *on-line*, realização de tarefas em grupos, postura e netiquetas, obrigatoriedade da utilização de recursos de áudio e vídeo, necessidade de uma internet instável, por exemplo.

Dessa forma, conseguimos, no contexto multicampus, ainda ultrapassar as barreiras geográficas e ofertar cursos na modalidade *on-line* síncrona. A referida ferramenta tem conseguido atender necessidades administrativas e gerenciais da Coordenação, pois temos a figura da coordenadora geral e duas coordenadoras pedagógicas, todas em unidades distintas da universidade. As reuniões de coordenação podem ser realizadas de uma maneira acessível e, ainda, podem ser gravadas para posterior visionamento.

A tabela 1 ilustra os Cursos Presenciais por oferta, segundo o calendário nacional, vagas disponibilizadas, número de alunos inscritos, turmas formadas e alunos atendidos.

**Tabela 1.** Cursos Presenciais

Total de ofertas de cursos	98
Total de vagas	2.435
Turmas formadas	27
Alunos atendidos	455

Esses dados se referem às seguintes ofertas:

- Oferta 5, com cursos de 16 horas (novembro e dezembro de 2017);
- Oferta 2, com cursos de 32 horas (março a maio de 2018);
- Oferta 3, com cursos de 32 horas (abril a junho de 2018);
- Oferta 4, com cursos de 16 horas (junho de 2018).

Em se tratando das primeiras ofertas dos NUCLIs da universidade, ressaltamos que a cada oferta eram utilizadas diferentes estratégias para a divulgação dos cursos, tendo em vista o aumento do número de participantes. Nesse período, notamos que muitos candidatos nem sequer recebiam os *e-mails* de divulgação, enviados pelos coordenadores a determinadas seções nas unidades universitárias. Passamos a intensificar a divulgação

nas redes sociais e a compartilhar vídeos com tutoriais para inscrição, o que tem impactado nas ofertas dos cursos de 2019, com maior número de inscritos e turmas consolidadas.

Os cursos *on-line*, como afirmamos, atenderam às necessidades dos demais *campi*. A carga horária foi, também, de 16 e/ou 32 horas, divididas de forma síncrona e assíncrona. Em outras palavras, para os cursos de 16 horas, a carga horária era dividida, sendo 8 horas de curso síncrono, no qual professor e alunos estavam *on-line* ao mesmo tempo para as aulas e 8 horas foram dedicadas à realização de tarefas e atividades no ambiente virtual de aprendizagem. O mesmo para os cursos de 32 horas, 16 horas de encontros síncronos e outras 16 horas, nas quais os matriculados tinham compromisso com atividades no ambiente virtual. Na tabela a seguir, temos os dados de inscritos por oferta nos cursos *on-line*:

**Tabela 2.** Cursos *On-line*

Total de ofertas de cursos	24
Turmas formadas	13
Total de vagas	600
Alunos atendidos	145

Esses dados se referem às seguintes ofertas:

- Oferta 2, com cursos de 32 horas (março a maio de 2018);
- Oferta 3, com cursos de 32 horas (abril a junho de 2018);
- Oferta 4, com cursos de 16 horas (junho de 2018).

Algumas das dificuldades na implementação dos cursos *on-line* se assemelham àquelas que encontramos em cursos presenciais, tais como, a divulgação, mencionada anteriormente. Entretanto, outros problemas passaram a surgir, por exemplo, candidatos se inscreviam acreditando que as aulas eram presenciais em seu *campus* e após o primeiro contato do professor-bolsista, desistiam do curso. Novamente, diante dessas questões problemáticas, passamos a criar novas estratégias, por exemplo, tutoria *on-line* para tirar dúvidas no período de inscrição.

No que diz respeito à ferramenta, o Zoom foi o aplicativo escolhido por sua eficiência para videoconferências *on-line*. Em relação ao AVA, utilizamos o TelEduc, Google Classroom e Moodle que são já populares no meio acadêmico. Porém, existe uma tendência de que apenas um seja selecionado para termos de padronização. Como o Moodle já é amplamente utilizado em alguns *campi* da universidade, este será adotado para dar continuidade aos cursos nesta modalidade.

Para os cursos na modalidade *on-line*, foram aplicados questionários para os alunos cursantes em maio de 2018, a fim de identificar suas motivações, objetivos e opiniões acerca das práticas adotadas. O questionário<sup>13</sup> ficou disponível em um *link* e os alunos poderiam responder de forma anônima. Dos 31 respondentes, notamos que a maioria dos interessados pelos cursos de inglês com foco acadêmico são alunos de pós-graduação, seguidos por alunos de graduação, docentes e servidores, conforme a tabela a seguir:

**Tabela 3.** Alunos do Curso

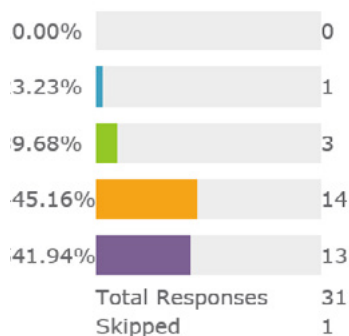
Aluno(a) de graduação	35.48%	11
Aluno(a) de pós-graduação	58.06%	18
Professor	3.23%	1
Funcionário	3.23%	1
Outro	0.00%	0
Não respondeu		1

Quando indagados sobre sua motivação nos cursos, os aprendizes responderam que estavam extremamente motivados ou motivados, como observamos no gráfico seguinte:

---

13 Questionário completo no apêndice deste artigo.

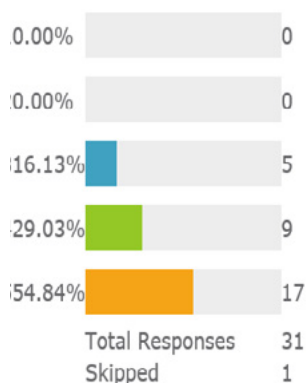
2. Em uma escala de 1 (completamente desmotivado) a 5 (extremamente motivado), avalie sua motivação quanto ao curso, neste momento.



**Gráfico 1.** Motivação dos alunos

Acerca do nível de satisfação com o curso, os aprendizes responderam, em sua maioria, que estavam muito satisfeitos, como observamos a seguir:

3. Em uma escala de 1 (insatisfeito) a 5 (muito satisfeito), avalie o curso oferecido nesta modalidade.

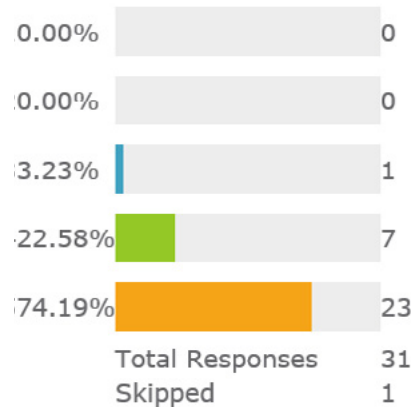


**Gráfico 2.** Satisfação com o curso

Além desses dados, era relevante identificar se os alunos já tinham feito algum curso nessa modalidade de ensino. Assim, de 31 respondentes, 27 afirmaram nunca ter feito um curso nessa modalidade e 4 alunos responderam já ter tido experiência em cursos a distância.

Como o programa também se preocupa com a formação do professor, foi incluída uma questão sobre o desempenho do professor que, posteriormente, foi discutida em uma reunião pedagógica *on-line* com o grupo de professores e coordenadores.

9. Em uma escala de 1 (insatisfeito) a 5 (muito satisfeito), avalie o desempenho de seu professor.



**Gráfico 3.** Avaliação do professor

Como podemos observar, os alunos que responderam ao questionário avaliaram seus professores de forma positiva. Tal fato pode contribuir para a manutenção da motivação no processo de ensino e aprendizagem.


### **Tutoria *On-line***

Outra ação que merece destaque, ainda fazendo uso da ferramenta Zoom, é o auxílio na realização da monitoria *on-line* realizada para alunos matriculados no curso My English Online. O My English Online (MEO) é um curso gratuito de inglês auto-instrucional, com 5 níveis (de iniciante a avançado). O cadastro para acesso ao MEO deve ser feito na página do IsF<sup>14</sup>. Após o cadastro, o aprendiz pode realizar a prova de nivelamento e iniciar o curso na plataforma virtual. Ressaltamos que o nivelamento no MEO é uma das formas de ingresso nos cursos presenciais e síncronos *on-line*. Para cada curso, o aluno deve apresentar seu nível de proficiência, seja pelo nivelamento MEO ou por algum teste de proficiência, como o TOEFL-ITP. Além disso, é importante mencionar que, no âmbito do programa IsF, prevê-se que os professores-bolsistas dediquem algumas horas de tutoria para cursantes do MEO.

Nos três NUCLis, temos também atendido alunos presencialmente. Entretanto, dada a característica multicampus, foi necessário pensar em maneiras de oferecer a tutoria, como suporte pedagógico aos cursos do MEO, em outras unidades. Optamos, novamente, pelo uso da ferramenta Zoom e de um ambiente virtual de aprendizagem, Moodle.

<sup>14</sup> <http://isfaluno.mec.gov.br/>





Aos alunos que cursam regularmente o MEO de forma virtual, foi pensado em um auxílio diferenciado para dar-lhes suporte. Dessa forma, estabelecemos, com nossos professores-bolsistas, a tutoria MEO. Nossos seis professores foram separados para atender às demandas e necessidades por nível dos inscritos (de 1-iniciante a 5-avançado). Para tal, o ambiente virtual *on-line* adotado foi o Moodle. Assim, temas, dentro dos conteúdos por níveis, foram escolhidos para cada encontro e ficam à disposição dos alunos no ambiente em forma de vídeos e atividades e, ainda, sessões de uma hora via Zoom são oferecidas dentro de um horário fixo e divulgado aos alunos por *e-mail*. Estamos avaliando outras formas de acompanhamento de alunos inscritos no MEO que estão em outros *campi* da universidade, para aumentar o número de participantes.

## Considerações finais

Pautados no papel fundamental da universidade em meio à globalização, internacionalização e políticas públicas que se ocupam da melhoria da proficiência em língua estrangeira, entendemos que a implementação de ações de um programa nacional exige engajamento e perseverança. O cenário descrito no presente estudo, além de abordar a implementação, o faz em um cenário peculiar que é uma universidade multicampus que busca atender às demandas linguísticas dentro do estado de São Paulo a partir de três *campi* que oferecem o curso de Letras.

Dessa forma, a complexidade de processos e necessidade de sintonia na equipe de trabalho se fizeram de grande importância, considerando-se a inserção em um programa e sistema maiores em âmbito nacional. A experiência, ainda em andamento, descrita neste artigo objetivou apresentar um panorama do processo de implementação a partir do trabalho em equipe aqui explanado. Como visto, as necessidades têm sido contempladas e, dentro da universidade, temos nos ocupado de questões que perpassam o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação de professores.

Conforme os dados preliminares apontados, podemos afirmar que o cenário pedagógico de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, via políticas públicas nacionais, tem sido modificado pelas exigências de inserção e internacionalização. A língua, abordada com propósitos acadêmicos, tem permitido à comunidade universitária vivenciar um olhar diferente, mais apurado para as necessidades imediatas. A melhoria na proficiência linguística dentro da universidade (discentes, docentes e servidores) é um dos maiores desafios que enfrentamos. Para tal, temos nos empenhado na oferta e acompanhamento dos cursos presenciais e *on-line*, como já explorado. Reforçamos o grande papel das tecnologias digitais de informação e comunicação e dos ambientes virtuais de aprendizagem que oferecem suporte às nossas ações. Os *campi* que não contemplam os cursos de Letras teriam minimizadas as oportunidades de aprendizagem de línguas estrangeiras, mas, com as tecnologias, temos conseguido alterar esse panorama. Além de

suporte às aulas e cursos, as tecnologias permitem o contexto de mediação pedagógica ao possibilitar o encontro virtual de professores e coordenadores e as tutorias oferecidas como suporte aos cursantes.

Reconhecemos que avançamos no processo de implementação do Programa Idiomas sem Fronteiras em uma universidade multicampus, mas estamos sempre aprendendo cada vez mais sobre o programa, nosso público-alvo e nossa instituição. Reconhecemos, também, os grandes desafios que se põem na caminhada, como os índices de evasão durante os cursos, o não comparecimento após inscrição, o reconhecimento da comunidade universitária, as táticas de divulgação, as sondagens das demandas em termos de cursos de horários, por exemplo. Enfim, os desafios são grandes, mas o comprometimento da equipe se faz um diferencial no processo todo e entendemos que caminhamos rumo ao objetivo primordial que é a melhora da proficiência linguística na universidade rumo à internacionalização.

## REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B.; BARBOSA, W. J. C.; BLUM, A. S. O Programa Inglês sem Fronteiras e a Política de Incentivo à Internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. In: SARMIENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 5-30.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*, São Paulo, n. 9, p. 9-19, 2006.

BELZ, J. A. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, v. 7, n. 2, p. 68-99, 2003. Disponível em: <http://www.lltjournal.org/item/2431>. Acesso em: 27 ago. 2018.

CHAGAS, A. Ciência sem Fronteiras expõe 'lado feio' do ensino de idiomas no Brasil. *Terra Notícias*. 2013. Disponível em: <https://goo.gl/tPYnCD>. Acesso em: 24 ago. 2018.

DE CHAZAL, E. *English for Academic Purposes*. Oxford handbooks for language London: Oxford University Press, 2014.

DORIGON, T. O Programa Idiomas sem Fronteiras analisado a partir do ciclo de políticas. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 6, p. 4-20, dez. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/21009/0>. Acesso em: 15 jun. 2018.

GIMENEZ, T.; PASSONI, T. P. Políticas Linguísticas e suas Consequências não Planejadas: o programa Idiomas sem Fronteiras e suas repercussões nos cursos de Letras. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 115-126, jan./abr. 2016.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes: a learner-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

JENKINS, J. *English as a Lingua Franca in the International University: the politics of academic English language policy*. London: Routledge, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a Postcolonial Perspective. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (org.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 25-37.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

MOROSINI, M.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez. 2016.

NARDI, N. Como surgiu o Projeto Inglês Instrumental no Brasil. *Revista Voz das Letras*, Santa Catarina, n. 3, p. 1-9, 2005.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PINHEIRO, L. M.; FINARDI, K. R. Políticas Públicas de Internacionalização e o Papel do Inglês: evidências dos programas CsF e IsF. In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 2, 2014, Vitória. *Anais eletrônicos...* Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/conel/article/view/6474/4731>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SARMENTO, S.; DUTRA, D. P.; BARBOSA, M. V.; MORAES FILHO, W. ISF e Internacionalização: da teoria à prática. In: SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES, W. M. (org.). *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 77-104.

SCHENKER, T. Intercultural Competence and Cultural Learning through Telecollaboration. *CALICO Journal*, v. 29, n. 3, p. 449-470, 2012.

VIAN JR, O. A Formação Inicial do Professor de Inglês para Fins Específicos. In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (org.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes, 2015. p. 187-208.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

## Apêndice

### Questionário para alunos dos cursos na modalidade *on-line*.

1. Diga-nos o seu *status* neste curso:

( ) Aluno de Graduação

( ) Aluno de Pós-graduação

( ) Docente

( ) Servidor

( ) Outro. \_\_\_\_\_

2. Em uma escala de 1 (completamente desmotivado) a 5 (extremamente motivado), avalie sua motivação quanto ao curso, neste momento.

3. Em uma escala de 1 (insatisfeito) a 5 (muito satisfeito), avalie o curso oferecido nesta modalidade.

4. Você já havia feito algum curso híbrido ou a distância?

5. Qual é a sua maior dificuldade com o curso nesta modalidade?

6. O que mais está gostando do curso?

7. Em uma escala de 1 (nem um pouco) a 5 (completamente), você está atingindo seus objetivos e necessidades que esperava do curso?

8. Em uma escala de 1 (ruim) a 5 (excelente), avalie o material pedagógico utilizado pelo(a) seu/sua professor(a).

9. Em uma escala de 1 (insatisfeito) a 5 (muito satisfeito), avalie o desempenho de seu professor.

10. Em uma escala de 1 (péssimo) a 5 (excelente), avalie o aplicativo ZOOM, utilizado para ministrar as aulas *on-line*.

11. Em uma escala de 1 (nem um pouco de acordo) a 5 (completamente de acordo), dê sua resposta à afirmação: "*Neste curso, estou aprendendo o que pretendia aprender.*"

12. Você indicaria este curso a um(a) amigo(a)?

# A coocorrência de elementos modais em obras de autoajuda dirigidas a mulheres

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2280>

**Sandra Denise Gasparini-Bastos<sup>1</sup>**

**Anna Flora Brunelli<sup>2</sup>**

## **Resumo**

Considerando a modalidade como uma forma de manifestação da atitude do enunciador frente ao enunciado produzido, este trabalho propõe-se a analisar, dentro de uma abordagem funcionalista da linguagem, os efeitos de sentido produzidos pela coocorrência de elementos modalizadores em obras de autoajuda dirigidas às mulheres com o objetivo de verificar em que medida os valores iguais ou diferentes desses elementos contribuem para reforçar ou atenuar um determinado efeito de sentido relativo ao tom do discurso. Para o levantamento e análise dos modalizadores, partimos da classificação de modalidade proposta por Hengeveld (2004), adotando quatro dos valores modais propostos pelo autor: modalidade facultativa, modalidade deôntica, modalidade volitiva e modalidade epistêmica. Os resultados da análise evidenciam os efeitos de sentido que surgem justamente da combinatória dos elementos modais, revelando ora um tom de certeza, ora um tom de autoridade na caracterização desse tipo de discurso.

**Palavras-chave:** modalidade; coocorrência modal; discurso de autoajuda.

---

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [sandra.gasparini@unesp.br](mailto:sandra.gasparini@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0001-5968-8450>

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [anna.brunelli@unesp.br](mailto:anna.brunelli@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0003-4981-3291>

## The co-occurrence of modal elements present in self-help books directed to women

### Abstract

Considering the modality as a form of manifestation of the attitude of the enunciator in regards of the produced utterance, this work proposes to analyze, within a functionalist approach of the language, the effects of sense produced by the co-occurrence of modals elements found in self-help books directed to women to verify to what extent the equal or different values of these elements contribute to reinforce or attenuate a certain effect of sense in relation to the tone of the discourse. For the survey and analysis of the modalizers, we start with the classification of modality proposed by Hengeveld (2004), adopting four of the modal values proposed by the author: facultative modality, deontic modality, volitional modality and epistemic modality. The results of the analysis show the effects of sense that arise precisely from the combinatorial of the modal elements, revealing sometimes a tone of certainty, sometimes a tone of authority in the characterization of this type of discourse.

**Keywords:** modality; modal co-occurrence; self-help discourse.

### Introdução

De uma maneira geral, a modalidade tem sido definida como a expressão de atitude do enunciador frente ao enunciado produzido. Neves (1996) apresenta algumas formas lexicais de expressão das modalidades, como verbos modais (auxiliares e plenos), advérbios, adjetivos em posição predicativa e substantivos. Além dessas formas, a autora cita recursos que podem aparecer associados a elementos modalizadores, como a entonação, o tempo e o modo verbal, a unipessoalização, entre outros.

Enquanto manifestação de atitude, as modalidades são facilmente encontradas nas línguas naturais, em contextos reais de emprego da língua. Por essa razão, a investigação das modalidades encontra respaldo dentro da abordagem teórica funcionalista, que investiga os fenômenos linguísticos em situações efetivas de comunicação. Além disso, ressalta-se a abrangência de uma análise de natureza funcionalista, visto que os níveis pragmático, semântico e sintático são tratados de maneira integrada.

Dentre os vários contextos possíveis que favorecem o emprego de elementos modais, optamos por analisar obras de autoajuda em língua portuguesa. Como já apontado por Brunelli (2004), em trabalho que segue o arcabouço teórico da Análise do Discurso de linha francesa, o discurso da autoajuda tem se mostrado um terreno fértil para a manifestação de modalidades. Ao mesmo tempo, as obras de autoajuda representam uma vasta porção do mercado editorial, sempre crescente, e com tendências a alcançar um público cada vez mais específico, o que leva a uma expansão da tradicional

autoajuda de caráter geral, relacionada a finanças e a mercado de trabalho. Assim, podemos encontrar, na atualidade, obras de autoajuda dirigidas aos adolescentes, às mulheres, à terceira idade, aos enfermos, etc.

Reconhecendo a importância que o estudo das modalidades tem para as línguas naturais, este trabalho volta-se especialmente para a análise da coocorrência de elementos modalizadores de natureza lexical presentes em seis diferentes obras de autoajuda dirigidas a mulheres, com temáticas variadas, como relacionamentos, casamento, família e trabalho. Nosso objetivo é verificar o efeito de sentido que tais elementos, quando combinados, provocam nos contextos em que estão inseridos. O corpus organizado constitui-se das seguintes obras:

- ABRÃO, S. *Abaixo a mulher capacho*. Barueri: Manole, 2009.
- ALVES, A. *O que eu preciso saber: para ser uma mulher poderosa*. São Paulo: Editoria Lio, 2011.
- BLANCO, S. *Mulher inteligente valoriza o dinheiro, pensa no futuro e investe*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.
- CARTER, S.; SOKOL, J. *O que toda mulher inteligente deve saber: como lidar com os homens com sabedoria e conseguir o amor que você merece*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- CASSIM, P. *Como reconquistar seu ex: entenda o que deu errado na relação, dê a volta por cima e recupere seu grande amor*. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.
- FRANKEL, L. P. *Mulheres boazinhas não enriquecem*. São Paulo: Editora Gente, 2006.

Por ser um trabalho de natureza qualitativa e não quantitativa, as amostras são selecionadas aleatoriamente das obras que integram o corpus, de forma a ilustrar as possibilidades combinatórias levantadas na análise, sem propriamente informar a frequência do emprego de um ou outro elemento modalizador.

## **Caracterização e classificação das modalidades**

Quirk *et al.* (1985) definem modalidade, de uma maneira genérica, como o modo pelo qual o significado de uma frase é qualificado, refletindo, assim, o julgamento do enunciador sobre a probabilidade de ser verdadeira a proposição que ele expressa. Para Coracini (1991, p. 113), “[...] a modalidade é a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere”.



A partir dessas definições, destacamos dois elementos que julgamos cruciais na categorização da modalidade: a marca de atitude do enunciador e a presença da subjetividade.

Com relação à atitude do enunciador, consideramos a modalidade em conformidade com Neves (1996), como parte da atividade ilocucionária, sendo os atos ilocucionários motivados pela produção e pelo reconhecimento dos propósitos do enunciador. Dessa forma, a classificação das modalidades requer a recorrência às informações contextuais, isto é, à pragmática, já que, na produção do enunciado, o enunciador manifesta suas intenções e sua atitude de acordo com seu conhecimento de mundo.

Com relação à presença da subjetividade, afirmamos, com base em Narrog (2012), que modalidade e subjetividade estão diretamente relacionadas, já que o conceito de modalidade vem sempre acompanhado do conceito de subjetividade. Entretanto, salientamos que a modalidade não deve ser vista unicamente como atitude do enunciador ou meramente como subjetividade, pois assim não seria possível identificar uma categoria gramatical ou um conjunto de categorias. Em nossa análise de elementos modais, partimos do princípio de que a modalidade é uma propriedade dentro da situação comunicativa, o que confirma o caráter partilhado e dinâmico da construção da significação, posição também defendida por Miranda (2005).

Considerando, então, a natureza avaliativa e a relação com a subjetividade, elementos que apontamos como essenciais para a caracterização da categoria da modalidade, julgamos lógico que ela seja analisada em contextos reais, em que a manifestação da subjetividade apareça de maneira bastante evidente, como ocorre nas obras de autoajuda que integram nosso corpus. Tal posicionamento teórico é compatível com uma abordagem de análise funcionalista, que ressalta a importância de se analisar os fatos linguísticos em situações reais de comunicação.

Conforme já apontado por Neves (2006), há muitas propostas de classificação das modalidades que seguem uma determinada perspectiva. No âmbito deste trabalho, optamos por adotar a classificação de modalidade proposta por Hengeveld (2004),<sup>3</sup> com a ressalva de que a modalidade não representa uma categoria semântica única e homogênea. Para o autor, as modalidades são classificadas a partir de dois critérios principais: o tipo de alvo de avaliação, ou seja, a parte do enunciado que é modalizada, e o domínio semântico de avaliação, isto é, a perspectiva a partir da qual a avaliação é feita. De acordo com o alvo de avaliação, a modalidade pode ser orientada para o participante, para o evento ou para a proposição.

---

3 A classificação de modalidade proposta por Hengeveld (2004) é a base para a classificação modal apresentada no modelo teórico funcionalista da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

Segundo Hengeveld (2004, p. 1192-1193, tradução nossa), as modalidades orientadas para o participante<sup>4</sup> afetam “a parte relacional do enunciado e dizem respeito à relação entre (propriedades de) um participante em um evento e a realização potencial desse evento”.<sup>5</sup> As modalidades orientadas para o evento afetam “a descrição do evento contido no enunciado, isto é, a parte descritiva de um enunciado e referem-se à avaliação objetiva da realidade do evento” (HENGEVELD, 2004, p. 1193, tradução nossa).<sup>6</sup> Esse tipo de modalidade descreve a existência de possibilidades e de obrigações gerais, sem que o falante tenha responsabilidade por tais avaliações. Por fim, as modalidades orientadas para a proposição afetam “o conteúdo proposicional do enunciado, ou seja, a parte do discurso que representa o ponto de vista e as crenças do falante e relacionam-se com o grau de comprometimento do falante em relação à proposição” (HENGEVELD, 2004, p. 1193, tradução nossa).<sup>7</sup> De acordo com o domínio semântico de avaliação, as modalidades são classificadas pelo autor em facultativa, deôntica, epistêmica, volitiva e evidencial.

A modalidade facultativa, que pode ser considerada como equivalente à modalidade dinâmica proposta por Palmer (1986), está relacionada às habilidades intrínsecas ou adquiridas.

A modalidade deôntica está relacionada com aquilo que é legalmente, socialmente ou moralmente permitido. Conforme Neves (1996, p. 172), a modalidade deôntica está condicionada por traços lexicais específicos ao enunciador ([+controle]), implicando “que o enunciatário aceite o valor de verdade do enunciado, para executá-lo”.

A modalidade volitiva está relacionada com aquilo que é desejável. Para Neves (2006), a modalidade volitiva relaciona-se à necessidade e à possibilidade dos desejos do falante, de modo que seja possível falar em possibilidade volitiva e necessidade volitiva.

---

4 O que Hengeveld (2004) chama de modalidade orientada para o participante corresponde ao que tem sido tradicionalmente chamado de modalidade orientada para o agente (PALMER, 1986; HEINE, 1995) ou ainda de modalidade orientada para o falante (NARROG, 2005). Segundo Hengeveld (2004), o termo *participante* torna-se mais adequado por ser mais neutro em relação ao termo *agente*, que se refere apenas a eventos dinâmicos controlados por um sujeito.

5 No original, “this type of modality affects the relational part of the utterance as expressed by a predicate and concerns the relation between (properties of) a participant in an event and the potential realization of that event” (HENGEVELD, 2004, p. 1192-1193).

6 No original, “This type of modality affects the event description contained within the utterance, i.e. the descriptive part of an utterance, and concerns the objective assessment of the actuality status of the event”. (HENGEVELD, 2004, p. 1193).

7 No original, “This type of modality affects the propositional content of an utterance, i.e. the part of the utterance representing the speaker’s views and beliefs, and concerns the specification of the degree of commitment of the speaker towards the proposition he is presenting” (HENGEVELD, 2004, p. 1193).

A modalidade epistêmica diz respeito ao que se conhece sobre o mundo real, caracterizando os eventos em termos de possibilidade ou de impossibilidade de sua ocorrência em vista do que é conhecido sobre o mundo. Skotarek (1996) relaciona a modalidade epistêmica ao mundo das convicções do enunciador, o qual, de seu próprio ponto de vista, avalia a declaração como certa ou incerta. Essa avaliação feita pelo enunciador se situa em um *continuum* que vai do incontestavelmente certo aos diferentes graus do possível, o que confirma a afirmação de Dall'Aglio-Hattner (1995, p. 92) de que "entre o certo e o possível, a adesão do falante varia numa progressão contínua". Sendo assim, a modalidade epistêmica expressa-se tanto por elementos que marcam a certeza e indicam um comprometimento mais forte, como por elementos que expressam dúvida e indicam um comprometimento mais fraco ou mesmo um descomprometimento por parte do enunciador com relação ao conteúdo asseverado.

Por fim, a modalidade evidencial está relacionada com a fonte da informação contida na sentença e ao modo como o enunciador conseguiu essa informação.

Os dois parâmetros relacionados – alvo de avaliação e domínio semântico de avaliação – oferecem dez possibilidades de classificação reconhecidas por Hengeveld (2004), sendo excluídas aquelas cujo domínio semântico, de acordo com a lógica, não tem possibilidade de ocorrer. Assim, temos: modalidade facultativa orientada para o participante e para o evento, modalidade deôntica orientada para o participante e para o evento, modalidade volitiva orientada para o participante, para o evento e para a proposição,<sup>8</sup> modalidade epistêmica orientada para o evento e para a proposição e modalidade evidencial orientada para a proposição.

Em trabalhos posteriores (HENGEVELD, 2011; HENGEVELD; HATTNER, 2015), a evidencialidade é tratada como uma categoria separada e não mais como um subtipo modal. Dessa forma, excluímos a evidencialidade dos tipos modais investigados, selecionando apenas elementos modalizadores facultativos, deônticos, volitivos e epistêmicos para, a partir deles, verificar quais combinações de modalizadores se mostraram mais relevantes no *corpus*.

## **Relação entre modalidade e autoajuda**

Ao analisar o discurso da autoajuda voltado para finanças, com base no aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, Brunelli (2004) buscou verificar o(s) tom(ns) que caracterizam esse discurso. O tom, conforme Maingueneau (2006), consiste em um ideal de entonação que marca qualquer tipo de posicionamento discursivo, o que vale tanto para as produções orais quanto para as escritas. No

---

8 A existência da modalidade volitiva orientada para a proposição nas línguas naturais é questionada pelo próprio autor e também por Olbertz e Gasparini Bastos (2013).

trabalho em questão, Brunelli (2004) verifica que esse tipo de discurso apresenta dois tons interligados: um tom de otimismo e um tom de convicção e certeza. A combinação desses tons reforça as teses defendidas pelo discurso de autoajuda e lhe aumenta o poder de persuasão. Para a autora, esses tons de otimismo e convicção do discurso de autoajuda estão diretamente relacionados ao perfil do “homem seguro, autoconfiante e autocentrado, que está voltado para os seus objetivos e que age em busca de seu próprio bem” (BRUNELLI, 2004, p. 141), sem se deixar abater ou mesmo se preocupar com as circunstâncias desfavoráveis ou negativas que eventualmente o circundem. Isso, ainda segundo a autora, está bem de acordo com a ideologia neoliberalista da pós-modernidade, uma das principais condições de produção do discurso de autoajuda. Esse tom aparece marcado textualmente por uma alta frequência de elementos modalizadores facultativos, relacionados à capacidade e à habilidade.

Outro estudo (UEDA, 2014), que investiga o discurso da autoajuda voltado para a terceira idade, revela, diferentemente, que o discurso de autoajuda dirigido a esse segmento é marcado por um tom claramente autoritário baseado no emprego predominante de elementos modalizadores deônticos, que expressam ordens, instruções e orientações de cunho geral, visando ações mais concretas, distanciando-se do discurso de autoajuda de natureza otimista, comumente dirigido a um público de leitores mais amplo (os adultos em geral).

Considerando que a análise de obras de autoajuda dirigidas a um segmento definido já se confirmou como um caminho pertinente para revelar aspectos específicos do discurso de autoajuda a partir de uma análise das modalidades, pretendemos dar continuidade a esse tipo de investigação, selecionando obras que se dirigem a outro público em particular e que carecem, ainda, de estudo mais específico, isto é, as obras dirigidas às mulheres. No próximo item, podemos verificar como o recorte selecionado é mesmo produtivo para um estudo das modalidades, assim como aconteceu nos casos anteriores.

### **Análise dos casos de coocorrência modal nas obras de autoajuda**

A partir da definição do corpus, fizemos um levantamento de itens modalizadores de natureza lexical – verbos auxiliares e plenos, adjetivos em posição predicativa e advérbios – que ocorreram em contextos próximos, classificando-os de acordo com a proposta adotada. A análise dos dados nos permitiu selecionar duas estratégias modalizadoras para os casos de coocorrência modal:

- (i) Coocorrência de modais de um mesmo tipo (como, por exemplo, deôntico + deôntico);
- (ii) Coocorrência de modais de natureza semântica diferente (como, por exemplo, epistêmico + deôntico; volitivo + deôntico).

Para o primeiro caso, temos a ocorrência ilustrada em (01):

(01) Daqui a pouco vamos finalmente começar a traçar os planos para reatar o relacionamento, falar de tudo o que você *precisará* fazer e daquilo que *não poderá* fazer. (CASSIM, 2015, p. 31)<sup>9</sup>

No exemplo, vemos a coocorrência de dois elementos modalizadores de natureza deôntica – *precisar* e *não poder* –, o primeiro indicando necessidade e o segundo, proibição. A proximidade desses elementos reforça um caráter de autoridade que os textos de autoajuda podem apresentar. Trata-se de um enunciador que de algum modo mostra o poder que tem sobre o ouvinte/leitor. Observamos, aqui, um tom autoritário, reforçado pela junção da necessidade e da proibição.

Para o segundo caso, temos a ocorrência ilustrada em (02):

(02) E, pior, o isolamento *pode* se transformar em depressão e, *definitivamente*, você *não precisa* de mais uma questão para lidar. (CASSIM, 2015, p. 38)

Nesse caso, a ocorrência do verbo *poder* com valor epistêmico indica possibilidade e serve à expressão da dúvida. Na sequência, o advérbio modalizador *definitivamente*, também epistêmico, serve à expressão da certeza. Ao final, a negação do verbo modalizador deôntico *precisar* marca o caráter instrutivo e ao mesmo tempo autoritário. Verificamos, então, a passagem da dúvida à certeza, sinalizada por dois modalizadores epistêmicos e finalizada com uma ordem que reforça o tom de autoridade comumente expresso pela modalidade deôntica. A proximidade desses elementos revela o “deslizar” de uma modalidade a outra e a construção de um tom de convicção, que pode ser evidenciado por meio da seguinte paráfrase: “É possível que o isolamento se transforme em depressão, mas com certeza você não deve permitir que isso aconteça”.

## **Coocorrência de modais de um mesmo tipo**

Considerando o primeiro grupo (coocorrência de modais de mesmo tipo), o levantamento de dados no corpus nos permitiu identificar as seguintes possibilidades de combinação:

### **Coocorrência de deônticos**

(03) Uma mulher inteligente sabe que ela *não pode* e *não deve* nunca inverter o papel. (ALVES, 2011, p. 22)

---

<sup>9</sup> Em todos os exemplos apresentados, destacamos em itálico os elementos que estão sendo analisados no texto.

(04) *Não podemos* ficar esperando que os outros nos tratem bem, nós é que *temos que* nos cuidar primeiro [...] (ABRÃO, 2009, p. 134)

Em (03), as formas negadas dos verbos *poder* e *dever* servem à expressão da modalidade deôntica e juntas tornam a ordem mais enfática. Em (04), a modalidade deôntica aparece reforçada pela combinação de *não podemos* e *temos que*. Observamos que o enunciado se inicia com uma proibição (*não podemos esperar*) para ser finalizado com uma necessidade deôntica (*temos que nos cuidar*). Em ambas as ocorrências, o tom de autoridade é reforçado pela repetição de modalizadores deônticos.

Em todas as obras investigadas, foi bastante expressiva a ocorrência de modalizadores deônticos com verbos no modo imperativo. Tradicionalmente, o modo imperativo consiste em uma modalidade de frase e está associado à imposição de obrigações por meio de ordens ou instruções que alguém deve cumprir. Assim, observamos que, nos dados analisados, nos casos em que a obrigação não veio expressa por meio de modalizadores deônticos, ela se deu de forma direta, por meio do próprio imperativo, reforçando o caráter instrutivo desses enunciados.

(05) Até onde você *deve* se revelar? *Não deponha* contra si mesma. Ele *não precisa* saber que você é insegura em relação às suas coxas ou que não sai com ninguém há sete meses. (ARGOV, 2009, p. 83)

(06) *Veja* o que você *precisa* mudar e como gostaria de ser – na aparência, na maneira de pensar e de agir. *Espelhe-se* em pessoas que admira, mas *seja* sempre você mesma. (CASSIM, 2015, p. 113)

Em (05), as formas verbais *deve* e (*não*) *precisa*, que expressam a necessidade deôntica, aparecem combinadas com uma forma imperativa (*não deponha*). Em (06), as formas imperativas afirmativas dos verbos *ver* (*veja*) e *espelhar-se* (*espelhe-se*) combinam-se com o verbo *precisar*, modalizador deôntico. A elevada frequência da combinação entre modalidade deôntica e imperativo serve como uma espécie de reforço do papel de orientação, ordem, aconselhamento, instrução que as obras de autoajuda dirigidas às mulheres parecem desempenhar.

### **Coocorrência de epistêmicos**

(07) Olhar a página dele *pode* ser um desastre: *talvez* você já esteja menos emotiva, mas se encontrar qualquer rastro do que ele anda fazendo *pode* começar a sofrer de novo e voltar à estaca zero. (CASSIM, 2015, p. 73)

Nessa ocorrência, verifica-se a proximidade de três modalizadores epistêmicos que expressam dúvida: o auxiliar modal *poder*, em *pode ser um desastre*, o advérbio *talvez*,

que toma por escopo uma oração inteira, e novamente o auxiliar modal *poder*, em *pode começar a sofrer de novo*.

Inicialmente, pode parecer estranho um contexto com predomínio de modalizadores epistêmicos de dúvida, pois, como vimos até então, as obras de autoajuda em análise parecem privilegiar enunciados em que há expressão da certeza e da convicção, ainda que seja por meio da modalidade epistêmica, e, em determinados casos, expressão da autoridade, por meio da modalidade deontica. Entretanto, os modalizadores epistêmicos de dúvida aparecem aqui para ilustrar uma situação hipotética, permitindo ao enunciador fazer simulações sobre situações que poderiam acontecer. Não se trata, portanto, de expressão da dúvida com relação ao que precisa ser feito para a conquista dos objetivos pessoais, razão de ser das obras de autoajuda. As dúvidas referem-se a situações imaginárias e não descaracterizam o tom de convicção normalmente esperado. A combinatória de vários modalizadores epistêmicos em um mesmo contexto pode também ser vista em (08):

(08) Voltando à sua vida hoje: você *deve* estar achando que ficar sem ele é o fim do mundo. *Deve* acordar perdida nos finais de semana, sem saber aonde ir e o que fazer; *talvez* não consiga trabalhar direito, pois só pensa em reconquistá-lo. (CASSIM, 2015, p. 34)

Novamente, nesse caso, verificamos que a expressão da dúvida, representada nas formas de *dever* e no advérbio *talvez*, não descaracteriza a postura de segurança esperada em enunciados de autoajuda, pois o emprego desses elementos ilustra situações problemáticas hipotéticas que as mulheres (leitoras) a quem as obras são dirigidas estão enfrentando ou podem vir a enfrentar.

## **Coocorrência de modais de tipos diferentes**

Considerando o segundo grupo (coocorrência de modais de tipos diferentes), o levantamento de dados no corpus nos permitiu identificar as seguintes possibilidades de combinação:

### **Coocorrência de epistêmicos e deonticos**

(09) Uma mulher inteligente sabe que... Se você está *realmente* a fim de se estabelecer num único lugar, *deveria* parar de frequentar tanto os aeroportos. (CARTER; SOKOL, 2006, p. 46)

Nessa ocorrência, a combinação do advérbio *realmente* (modalizador epistêmico de certeza) com o verbo *deveria* (modalizador deontico) diz respeito a dois elementos modalizadores diferentes, porém associados numa mesma estratégia de reforço do comprometimento. O emprego de *realmente* expressa a convicção do que se deseja

(estabelecer-se num único lugar) e o emprego de *deveria* expressa a orientação (ou imposição) feita para que esse desejo seja conquistado.

Considerando o público-alvo das obras de autoajuda analisadas – as mulheres –, a combinação desses dois tipos de modalizadores parece reforçar um tipo de orientação geral presente nessas obras: “Se você, mulher, tem certeza dos seus planos [modalidade epistêmica], precisa obedecer algumas regras/cumprir algumas tarefas/comportar-se de determinada maneira [modalidade deôntica]”.

### **Coocorrência de volitivos e deônticos**

(10) *Você não quer* que elas digam que você *precisa* ser mais paciente, ter forças ou que *deve* esquecê-lo. *Você quer* esperança, *quer* a resposta certa, *quer* a dica mágica sobre o que fazer para que ele apareça na sua porta pedindo desculpas e implorando para voltar, com um buquê de rosas vermelhas nas mãos. (CASSIM, 2015, p. 37)

Em (10), observamos a presença de modalizadores volitivos expressos pelo verbo *querer*, acompanhados de um *dever* e de um *precisar* que expressam necessidade deôntica. Aqui, a autoridade fica evidenciada na tentativa de controlar quais são os desejos e necessidades da mulher, participante e alvo da avaliação modal. Situação semelhante pode ser observada em (11):

(11) Antes de conhecer o que você *precisa* saber para ser considerada inteligente, você *precisa* escolher qual padrão de inteligência você *deseja* seguir. (ALVES, 2011, p. 19)

Nessa ocorrência, a expressão da necessidade deôntica por meio do verbo *precisar* aparece próxima à expressão da modalidade volitiva por meio de *desejar*.

As formas de expressão das modalidades volitiva e deôntica mostram que o enunciador ocupa claramente uma posição hierárquica superior, de controle, que precisa ser ouvido e obedecido. A suposta liberdade para que a mulher expresse livremente seu querer cede lugar à imposição desse mesmo querer (“Você não quer X, você quer Y”), como se o enunciador soubesse exatamente o que a mulher quer e necessita, mais do que ela mesma. Ao final, reafirma-se o tom de autoridade e de instrução geral e a ideia de que a mulher precisa atender seus desejos se transforma em uma ordem.

### **Considerações finais**

Este trabalho teve por objetivo investigar, qualitativamente, os efeitos de sentido provocados pela coocorrência de elementos modalizadores presentes em obras de autoajuda dirigidas a mulheres. Para tanto, partimos da classificação de modalidade



proposta por Hengeveld (2004), dentro de uma abordagem funcionalista de análise, que considera dados reais de língua.

A análise das obras selecionadas nos permitiu investigar duas possibilidades de coocorrência: modalizadores de um mesmo domínio semântico e modalizadores de domínios semânticos diferentes.

Para o primeiro caso, a combinatória de modais de um mesmo tipo contribui para reforçar o tom de certeza e de convicção comumente presente em obras de autoajuda de qualquer natureza. A dúvida, quando presente por meio de formas de modalidade epistêmica, não mostra insegurança ou descomprometimento do enunciador, mas serve unicamente para ilustrar situações imaginárias e hipotéticas, presentes em contextos narrativos. Não descaracteriza, portanto, o tom de convicção presente nas obras.

No caso específico das obras analisadas neste trabalho, dirigidas a mulheres, houve alta incidência de coocorrência de deônticos e de deônticos acompanhados de verbos no imperativo (afirmativo ou negativo), que mostram, além da convicção e da certeza, um tom de autoridade advindo do caráter instrutivo das orientações dadas às mulheres.

Para o segundo caso, a combinatória de modais de tipos diferentes confirma que a certeza e a convicção, bem como a autoridade predominam em praticamente todos os contextos. O tom de autoridade pode até aparecer “disfarçado” ou atenuado pela combinação com outros modalizadores, mas prevalece no final (“Se você quer realizar seus sonhos, me escute”). Ou seja, a associação dos modalizadores deônticos (que marcam o que deve e que o precisa ser feito) com outros tipos de modalizadores, como o volitivo, por exemplo, que marcam o desejo de alcançar algo, tem sempre um caráter prescritivo, de instrução e de orientação, mesmo quando parece estar atenuado.

Os casos de expressão do desejo – modalidade volitiva – convertem-se, na verdade, numa imposição de orientações e instruções que substituem o próprio desejo, como se o enunciador dissesse “Escute-me, pois sei o que é melhor para você”, ou ainda, “Escute-me, pois sei o que você deseja mais do que você mesma”. Dessa forma, qualquer que seja a combinatória de elementos modais, o valor deôntico sobressai frente aos demais valores.

Os dados analisados confirmam que a modalidade é mesmo um caminho produtivo para revelar aspectos específicos de qualquer amostra linguística e desempenha, nas obras de autoajuda, papel importante para a identificação dos tons que caracterizam esse tipo de discurso. No caso específico das obras dirigidas a mulheres, a coocorrência modal evidenciou efeitos de sentido que surgem justamente da combinatória desses elementos, revelando ora um tom de certeza ora um tom de autoridade.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, S. *Abaixo a mulher capacho*. Barueri: Manole, 2009.

ALVES, A. *O que eu preciso saber: para ser uma mulher poderosa*. São Paulo: Editoria Lio, 2011.

BLANCO, S. *Mulher inteligente valoriza o dinheiro, pensa no futuro e investe*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

BRUNELLI, A. F. *O sucesso está em suas mãos: análise do discurso de autoajuda*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CARTER, S.; SOKOL, J. *O que toda mulher inteligente deve saber: como lidar com os homens com sabedoria e conseguir o amor que você merece*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

CASSIM, P. *Como reconquistar seu ex: entenda o que deu errado na relação, dê a volta por cima e recupere seu grande amor*. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: EDUC; Campinas: Pontes, 1991.

DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. *A manifestação da modalidade epistêmica: um exercício de análise nos discursos do ex-presidente Collor*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1995.

FRANKEL, L. P. *Mulheres boazinhas não enriquecem*. São Paulo: Editora Gente, 2006.

HEINE, B. Agent oriented vs. epistemic modality: Some observations on German modals. *In*: BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. (ed.). *Modality in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 17-53.

HENGEVELD, K. Illocution, mood, and modality. *In*: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (ed.). *Morphology: a handbook on inflection and word formation*. v. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 1190-1201.

HENGEVELD, K. The grammaticalization of tense and aspect. *In*: HEINE, B.; NARROG, H. (ed.). *The Oxford handbook of grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 580-594.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford Linguistics, 2008.

HENGEVELD, K.; HATTNER, M. M D. Four types of evidentiality in the native languages of Brazil. *Linguistics*, v. 53, n. 3, p. 479-524, 2015.

MAINGUENEAU, D. *Cenas de enunciação*. Tradução Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva et al. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MIRANDA, N. S. Modalidade: o gerenciamento da interação. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. (org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2005. p. 171-195.

NARROG, H. Modality, mood, and change of modal meanings: a new perspective. *Cognitive linguistics*, v. 16, n. 4, p. 677-731, 2005.

NARROG, H. *Modality, subjectivity and semantic change: a cross-linguistic perspective*. Oxford: Oxford UP, 2012.

NEVES, M. H. M. A modalidade. In: KOCH, I. G. V. (org.). *Gramática do português falado 6: Desenvolvimentos*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996. p. 163-195.

NEVES, M. H. M. Imprimir marcas no enunciado. Ou: a modalização na linguagem. In: NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 152-221.

OLBERTZ, H.; GASPARINI-BASTOS, S. D. Objective and subjective deontic modal necessity in FDG – evidence from Spanish auxiliary expressions. In: MACKENZIE, J. L.; OLBERTZ, H. (ed.). *Casebook in Functional Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p. 277-300.

PALMER, F. R. *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

QUIRK, R. et al. *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman, 1985.

SKOTAREK, B. Categoría de la modalidad en español. *Studia Romanica Posnaniensia*, v. 21, p. 91-114, 1996.

UEDA, M. C. B. *O ethos das obras de autoajuda para terceira idade*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2014.

# Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista) e banco de dados *Iboruna*: 10 anos de contribuição com a descrição do português brasileiro

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2430>

**Sebastião Carlos Leite Gonçalves<sup>1</sup>**

## Resumo

Este artigo trata dos aspectos teórico-metodológicos da constituição do Banco de dados *Iboruna*, um banco de dados de médio porte, composto de 152 entrevistas sociolinguísticas (LABOV, 1972) e de 11 interações dialógicas, gravadas secretamente, em contextos de interação social livres (RONCARATI, 1996). Da experiência pioneira no Brasil em disponibilizar integralmente amostras de fala em áudio e as respectivas transcrições, resultaram, no período de uma década, importantes trabalhos de descrição sociofuncionalista de diferentes níveis de análise, do fonético-fonológico ao discursivo-pragmático. A conclusão mais evidente é a de que o avanço da pesquisa linguística baseada no uso da língua depende, cada vez mais, de bancos de dados sistematicamente organizados se tornarem disponíveis, principalmente se tais ferramentas contam com financiamento de recursos públicos.

**Palavras-chave:** banco de dados; língua falada; português paulista.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [sebastiao.goncalves@unesp.br](mailto:sebastiao.goncalves@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-1798-729X>

# Project ALIP (Linguistic Sample from the interior of São Paulo) and *Iboruna* database: 10 years contributing to Brazilian Portuguese description

## Abstract

This article deals with the theoretical and methodological aspects of the *Iboruna* database, a medium-sized database composed of 152 sociolinguistic interviews (LABOV, 1972) and 11 dialogic exchanges in free social interaction contexts (RONCARATI, 1996). From the pioneering experience in Brazil to provide audio speech samples and their transcriptions integrally, in the period of a decade, important socio-functionalist descriptions of different levels of analysis, from phonological to discursive-pragmatic, have been produced. The most obvious conclusion is that the advancement of the usage-based linguistic research is increasingly dependent on systematically organized databases becoming available, particularly if such tools are supported by public resources.

**Keywords:** linguistic database; spoken language; portuguese from São Paulo.

## 1 Introdução

Completada sua primeira década de existência, o Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista) e seu banco de dados *Iboruna* (= *rio preto*, em Tupi Guarani) já reúnem contribuições relevantes com a descrição linguística do português brasileiro (PB, daqui em diante). O banco de dados, de médio porte, com pouco mais de 1,5 milhão de palavras, compõe-se de dois tipos de amostras de fala, que registram a variedade do PB falado no interior paulista: (i) uma amostra do censo linguístico de parte da região noroeste do estado de São Paulo, que, nucleada em torno de São José do Rio Preto, se compõe de 152 entrevistas sociolinguísticas; (ii) uma amostra de interação dialógica, constituída de 11 diálogos, envolvendo de dois até cinco informantes, gravados secretamente, em contextos livres de interação social.

O Projeto ALIP conta, hoje, com mais de 300 usuários, do Brasil e do exterior, cadastrados em seu banco de dados, os quais têm acesso livre a toda documentação linguística das duas amostras.

O objetivo deste artigo é mostrar as vantagens de se dispor de bancos de dados sistematicamente organizados para fazer avançar a pesquisa linguística socialmente assentada em contextos reais de uso da língua. Para tanto, inicialmente (seção 2), explicita-se a importância da utilização de banco de dados na pesquisa linguística, apresentando-se dois exemplos de banco de dados de variedades falada e escrita do português paulista (MENDES, 2013; TENANI, 2014), para, na sequência (seção 3), focalizarem-se aspectos teórico-metodológicos da constituição do banco de dados *Iboruna* (GONÇALVES, 2007) e

sua contribuição com trabalhos de descrição sociofuncionalista do português paulista, envolvendo diferentes níveis de análise. As considerações finais reportam-se ao banco de dados constituído e a documentação linguística colocada à disposição de usuários interessados na descrição da língua inserida em seu contexto social.

## 2 Banco de dados linguísticos e a Linguística de Córpus

Nas últimas décadas do século XX, a chamada *Linguística de Córpus* ganhou impulso e fez avançar estudos de descrição linguística sincrônica e diacrônica assentados em amplas amostras de dados efetivamente atestados, fazendo frente a modelos formais que tomam por base a intuição. De acordo com Biber, Conrad e Reppen (1998), o princípio básico da Linguística de Córpus é o de buscar identificar aquilo que é de uso mais frequente na língua, procurando exceder os limites da simples distinção entre o que faz e o que não faz parte da língua. Para esses autores, mais do que considerar o que é teoricamente possível na língua, pesquisadores que lançam mão de *corpora* em suas investigações estudam a língua real.

Como afirma Sardinha (2002), a Linguística de Córpus, mais do que uma teoria, é uma metodologia baseada no exame minucioso de extensas amostras de dados, ou, nas palavras de Hoey (1997 apud SARDINHA, 2002), é apenas uma rota para a Linguística. Bybee (2016) afirma que, para teorias baseadas no uso, a pesquisa em *corpora* é de extrema relevância para se compreender a amplitude da experiência com o uso da língua, o que significa que modelos linguísticos devem dar conta de detalhe considerável sobre o uso da língua.

Como finalidades precípua de um banco de dados, podem-se citar: (i) tornar disponível, em meio eletrônico, amostras de fala e/ou de escrita em uma base de dados que agilize pesquisas diversas e torne possível a verificação de hipóteses e postulados teóricos acerca dos efeitos do uso sobre a gramática da língua; (ii) oferecer a pesquisadores interessados bases de dados operacionalizáveis por meio de recursos computacionais; (iii) verificar a produtividade de expressões linguísticas na língua; (iv) possibilitar estudos baseados em extensas amostras de dados efetivamente atestados, de modo a se obter subsídio para a elaboração de gramáticas, dicionários, material para o ensino de língua etc. Por tais finalidades, bancos de dados linguísticos caracterizam-se por constituir um conjunto de amostras de fala e/ou de escrita reunidas em um único lugar de acesso. Coletadas em situações reais de uso da língua, essas amostras podem ser sistematicamente controladas ou não, a depender dos propósitos a que servirá.

Procurando viabilizar ferramentas de busca, banco de dados linguísticos podem comportar anotações específicas e proceder a sua composição de modos diferentes: enquanto bancos com amostras de fala podem conter transcrições das gravações (tipo mais comum), transcrições de gravações e áudios pareados (tipo menos comum),

transcrições, áudio e vídeo pareados (tipo mais raros), além de outras informações sobre as condições de coleta das gravações, bancos com amostras de escritas podem conter textos transcritos de fontes originais ou suas imagens (tipo mais comum), representativos de gêneros discursivos variados de sincronias atuais ou pretéritas. Nesse sentido, ao redor do mundo, são inúmeros os bancos de dados linguísticos de fala e de escrita sistematicamente organizados e disponíveis para pesquisa, dentre os quais podem ser citados, a título de exemplo: o BYU-BNC (*British National Corpus*)<sup>2</sup> e o COCA (*Contemporary Corpus of American English*),<sup>3</sup> para o inglês, o PRESEEA (*Proyecto para el estudio sociolingüístico del español del España y de América*)<sup>4</sup> e o CORDE (*Corpus Diacrónico del Español*),<sup>5</sup> para o espanhol, o *Córpus do Português*,<sup>6</sup> o *Córpus Histórico do Português Thyco Brahe*,<sup>7</sup> o CRPC (*Córpus de Referência do Português Contemporâneo*),<sup>8</sup> para o português, dentre tantos outros.

Como exemplos pouco mais detalhados de recentes bancos de dados linguísticos de variedades do português paulista, citem-se o banco de dados do *Projeto SP2010* (MENDES, 2013),<sup>9</sup> o banco de dados *Textus* (TENANI, 2014)<sup>10</sup> e o Banco de dados *Iboruna* (GONÇALVES, 2007), este último a ser tratado na seção seguinte deste artigo, todos eles de acesso livre.

O *Projeto SP2010*, levado a cabo com recursos públicos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, daqui em diante) (Processo 2011/09278-6), disponibiliza em seu *site* gravações e transcrições de amostras da fala da variedade paulistana do PB, de responsabilidade do GESOL-USP (Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociolinguística da USP), com o objetivo de contribuir com a caracterização sociolinguística dessa variedade. Como informam Mendes e Oushiro (2012), de 2008 a 2010, o grupo de pesquisa dedicou-se à organização de seu banco de dados reunindo mais de 100 entrevistas de paulistanos e não paulistanos, de ambos os sexos e orientações sexuais diversas, dos 15 aos 89 anos, com escolaridade variando de Ensino Fundamental incompleto até o superior, de diferentes estratos sociais e moradores de 27 subdistritos e 59 bairros distintos, distribuídos por cinco zonas da capital paulista (Central, Norte, Sul, Leste e Oeste). De caráter exploratório, essas gravações tiveram ainda por objetivo:

---

2 Disponível em: <https://corpus.byu.edu/bnc/>

3 Disponível em: <https://corpus.byu.edu/coca/>

4 Disponível em: <http://preseea.linguas.net/Corpus>

5 Disponível em: <http://corpus.rae.es/cordenet.html>

6 Disponível em: <https://www.corpusdoportugues.org>

7 Disponível em: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/corpus/>

8 Disponível em: <http://www.clul.ulisboa.pt/en/10-research/>

9 Disponível em: <http://projetosp2010.fflch.usp.br>

10 Disponível em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>

(i) elaborar e aprimorar um roteiro de entrevistas com paulistanos; (ii) elaborar e aprimorar métodos de abordagens a possíveis informantes; (iii) identificar problemas técnicos que podem ocorrer durante a gravação (p.ex., presença de ruídos externos) e metodológicos (p.ex., como conduzir a entrevista de modo que o falante se sinta à vontade), e elaborar soluções para tais problemas; (iv) elaborar critérios para a transcrição das entrevistas; e (v) identificar as variáveis extralinguísticas mais relevantes para a caracterização da fala paulistana. (MENDES; OUSHIRO, 2012, p. 975).

Como se observa no quadro 1, a seguir, a amostra de acesso livre no *site* do *Projeto SP2010* é estratificada de acordo com três variáveis sociais, que constituem parâmetros de busca no banco de dados: *sexo/gênero*, *faixa etária* (de 20 a 34 anos, de 35 a 59 anos, e 60 anos ou mais) e *nível de escolaridade* (até o Ensino Médio, Ensino Superior), com cinco informantes por célula social (p.ex. F2S: sexo feminino, segunda faixa etária, Ensino Superior), distribuídos de modo equânime pelas diferentes regiões e zonas da cidade de São Paulo, não consideradas no tamanho da amostra.

**Quadro 1.** Grupo de fatores definidores da amostra SP2010 e perfis sociolinguísticos dos informantes

<b>Sexo/gênero (F/M)</b>	<b>Faixa Etária (1/2/3)</b>	<b>Escolaridade (C/S)</b>	<b>Perfil Sociolinguístico</b>
Feminino	20-34 anos	Até Ens. Médio	1. F1C
		Ens. Superior	2. F1S
	35-59 anos	Até Ens. Médio	3. F2C
		Ens. Superior	4. F2S
	60+ anos	Até Ens. Médio	5. F3C
		Ens. Superior	6. F3S
Masculino	20-34 anos	Até Ens. Médio	7. M1C
		Ens. Superior	8. M1S
	35-59 anos	Até Ens. Médio	9. M2C
		Ens. Superior	10. M2S
	60+ anos	Até Ens. Médio	11. M3C
		Ens. Superior	12. M3S
12 perfis x 5 informantes = 60 gravações			

**Fonte:** Mendes e Oushiro (2012, p. 978)



Como se observa pelos objetivos acima expostos, além das 60 gravações e transcrições,<sup>11</sup> toda documentação linguística disponível na página eletrônica do *Projeto SP2010* (o roteiro de entrevista, os modelos de declaração livre e consentida dos informantes e de fichas do informante e de gravação, o questionário socioeconômico, os mapas de regiões e zonas da cidade de São Paulo, o manual de transcrição e fichas de validação) constitui importante material de referência para a constituição de *cópus* sociolinguístico. Além disso, o Projeto já conta com vasta produção bibliográfica, incluindo artigos em periódicos, capítulos de livros, teses/dissertações e apresentações em eventos científicos.

O segundo banco de dados, o *Textus*, também constituído sob os auspícios da FAPESP (Processos 2009/14848-6 e 2013/14546-5), comporta 5519 textos manuscritos, produzidos por 662 alunos dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) de uma escola pública de periferia da cidade de São José do Rio Preto (SP). O banco organiza-se em torno de uma amostra transversal, com 2759 produções textuais de 470 alunos, coletadas em um mesmo ano letivo, e de uma amostra longitudinal, com 2616 textos, produzidos por 182 alunos ao longo dos quatro anos. Os textos foram coletados durante a realização de oficinas pedagógicas implementadas por meio do projeto de extensão universitária "Desenvolvimento de oficinas pedagógicas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental", levado a cabo de 2008 a 2011 (TENANI; LONGHIN-THOMAZI, 2014).

De livre acesso a pesquisadores, o banco de dados *Textus* disponibiliza em sua base os textos manuscritos digitalizados (em imagem JPEG) com as respectivas transcrições ortográficas (em formato DOC), segundo rigorosos critérios de digitação. A base de dados também oferece parâmetros de busca das produções textuais por aluno, sexo/gênero, escola, ano, série, turma, gênero/tipologia textual e tema da proposta da produção escrita (por ex.: Z08\_5A\_31F\_01, que identifica a seguinte produção: escola "Z", Ano 2008, 5ª. série, Turma A, Número do aluno, Sexo Feminino, proposta textual 01). Apenas para exemplificar, o quadro 2 mostra a organização, no banco de dados, dos textos coletados no ano de 2008 de alunos dos 6º e 7º anos.

---

11 O banco de dados do Projeto *SP2010*, embora disponibilize 60 amostras sociolinguísticas, como mencionado, compõe-se de mais de 100 gravações e encontra-se em contínua expansão.

**Quadro 2.** Classificação de propostas de produção escrita: tema, gênero e tipologia textual – Quadro sinóptico das propostas (reprodução parcial) <sup>12</sup>

Ano	Proposta	Tema	Gênero	Tipologia Textual
2008 – 6º.	1	Rompimento amoroso	Conto	Narrativa
	2	História pessoal	Cordel	Relato
	3	Poço dos desejos	Relato de experiência	Relato
	4	Internet e uso do MSN	Carta pessoal	Relato
	5	Viagem para outro planeta	Conto	Narrativa
	6	Viagem para Disneylândia	Conto	Narrativa
2008 – 7º.	1	Rompimento amoroso	Carta pessoal	Relato
	2	Experiência perigosa	Relato de experiência	Relato
	3	Jogos Olímpicos de Pequim	Carta pessoal	Relato
	4	Internet e uso do MSN	Carta pessoal	Relato
	5	Viagem para outro planeta	Carta pessoal	Relato
	6	Viagem para Miami	Relato de experiência	Relato

**Fonte:** Tenani (2014)

Como afirmam Tenani e Longhin-Thomazi (2014), trata-se de um banco de dados inédito que vem subsidiando importantes produções científicas sobre oralidade e letramento, de diferentes níveis, abordando temas como: ortografia convencional, uso de pontuação, aspectos de textualização e articulação de orações, práticas letradas acadêmicas, práticas letradas digitais, dentre outros.

Esses dois exemplos de bancos de dados acima reportados já são suficientes para evidenciar que o acesso a amplos *corpora* permite refinar a apreciação do pesquisador acerca da experiência que o usuário tem com sua língua, permitindo, em última análise, fazer avançar a pesquisa linguística.

<sup>12</sup> O quadro 2 se completa com informações de textos produzidos, em 2008, por alunos de 8º e 9º anos, em 2009, por alunos de 7º ano, em 2010, por alunos de 8º ano, e, em 2011, por alunos de 9º ano, a partir de seis ou sete propostas temáticas e de gêneros e tipologia textual diversos.

### 3 Projeto ALIP e banco de dados *Iboruna*: aspectos teórico-metodológicos

Concebido no interior do Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista), também subsidiado pela FAPESP (Processo 03/08058-6), o banco de dados *Iboruna* foi constituído, entre os anos de 2003 e 2007, em razão do interesse de um grupo de pesquisadores funcionalistas que, sediado na UNESP de São José do Rio Preto, tem como principal diretriz de suas pesquisas o enfoque da língua usada em seu contexto social. O grupo, filiado ao paradigma funcionalista, identificado especialmente com a Teoria da Gramática Discursivo-funcional (HENGEVELD; MACKENZIE 2008), assume como tarefa descrever a linguagem não como um fim em si mesmo, mas como um requisito pragmático da interação verbal. Sob tal perspectiva, a análise linguística envolve um sistema de regras que governa a constituição das expressões linguísticas (regras semânticas, morfossintáticas e fonológicas), e outro, os padrões de interação verbal em que essas expressões são usadas (regras pragmáticas). O primeiro sistema é visto como instrumental com relação aos objetivos e propósitos do segundo sistema. Desse modo, as expressões linguísticas devem ser descritas e explicadas em termos da organização geral estabelecida pelo sistema pragmático de interação verbal.

Embora haja forte preferência dos membros do grupo por essa vertente funcionalista, outras tendências também são contempladas, como, por exemplo, o funcionalismo da Costa-Oeste americana, hoje denominado *Linguística Cognitiva-funcional*, que tem, nos *Modelos Baseados no Uso* e na *Gramática de Construções*, sua principal referência (BYBEE, 2016; GOLDBERG, 2003), além de tendências sociofuncionalistas, amparadas tanto na Teoria da Variação e Mudança Linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968) quanto no Paradigma da Gramaticalização (HOPPER; TRAUGOTT, 2003; BYBEE, 2016).

Há dois pontos essenciais que reúnem todas essas tendências funcionalistas: em primeiro lugar, a concepção de linguagem como um “instrumento” de comunicação e de interação social e, em segundo lugar, o estabelecimento de um objeto de estudos baseado no uso real, o que significa não admitir separações entre sistema e uso, dois princípios que fortemente sustentam os trabalhos decorrentes do Projeto ALIP.

Inspirado em grupos de pesquisa brasileiros já bem estruturados,<sup>13</sup> o Projeto ALIP traçou como objetivo primeiro dispor de um banco de dados próprio como recurso fundamental para a consolidação de seu grupo de pesquisadores. Outras motivações fundamentam-se nos seguintes aspectos: (i) a abrangência ainda restrita das descrições dialetais do PB; (ii) a qualidade do material disponível em que tais descrições se embasam; (iii) a validade sincrônica de grande parte das amostras disponíveis, algumas com mais

---

13 Citem-se, apenas a título de exemplo, o grupo do *PEUL* (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua), sediado na UFRJ, e o *Projeto da Gramática do Português culto falado no Brasil*.

de 30 anos, desde sua coleta; (iv) a qualidade acústica das gravações, todas em meios analógicos; (v) o difícil acesso às gravações originais. Além dessas, outra motivação foi a de disponibilizar a pesquisadores um banco de dados anotado<sup>14</sup> com amostras de fala representativa do dialeto do interior paulista, em razão de este ser ainda pouco conhecido em bases científicas, iniciativa que marcou o ineditismo do Projeto, que guardou a preocupação em captar o máximo possível do dinamismo linguístico do PB usado no interior paulista.

### **3.1 Banco de dados *Iboruna*: 10 anos de contribuição com a descrição do português paulista**

O banco de dados *Iboruna*<sup>15</sup> foi idealizado para comportar dois tipos de amostras de fala: uma primeira, tecnicamente denominada *Amostra Censo* ou *Amostra Comunidade* (AC, daqui em diante), segue os preceitos da Sociolinguística, e uma segunda, denominada *Amostra de Interação* (AI, daqui em diante), sem qualquer controle de variáveis sociais, registra interações dialogais gravadas secretamente. Enquanto a primeira é mais propícia a estudos sociolinguísticos, a segunda destina-se a estudos na interface gramática/discurso, uma vez que, sob tal abordagem, concebe-se que a codificação linguística é decisão que decorre de um modelo de interação verbal construído na interlocução. No que se refere aos aspectos éticos da pesquisa, todos os informantes que forneceram dados linguísticos ao Projeto expressaram sua concordância em participar da pesquisa, cujos objetivos lhes foram claramente explicitados.

#### **3.1.1 A Amostra Censo ou Amostra Comunidade**

Para a constituição da AC, elegeram-se as variáveis sociais comprovadamente relevantes nos estudos sociolinguísticos (LABOV, 1972). O censo linguístico na região noroeste do estado de São Paulo, nucleada pela cidade de São José do Rio Preto (SJP), englobou seis cidades que lhe fazem fronteira: Bady Bassit (BAD), 12 km ao sul, Cedral (CED), 14 km ao sul, Guapiaçu (GUA), 16 km ao leste, Ipiguá (IPI), 18 km ao norte, Mirassol (MIR), 14 km a oeste, e Onda Verde (OND), 25 km ao norte.

Para conferir representatividade ao censo linguístico, controlaram-se as variáveis elencadas no quadro 3, dado a seguir, que definem a amostra composta de 152 perfis sociais, não incluída em seu dimensionamento a área geográfica do informante, cuja

---

14 Um banco de dados anotado disponibiliza arquivos sonoros e suas respectivas transcrições ortográficas, com notações pertinentes para o entendimento dos arquivos sonoros.

15 Pretendeu-se atribuir o nome *Iboruna* (= Rio Preto, em tupi-guarani) à cidade de São José do Rio Preto em seu cinquentenário. A intervenção do episcopado local não só impediu a mudança como conquistou definitivamente a denominação primitiva, São José do Rio Preto, reduzida a Rio Preto de 1906 a 1944.

definição segue o método de distribuição aleatória (SILVA, 1996, 2003), uma vez que considerá-la como variável estratificada faria crescer consideravelmente o tamanho da amostra. Assim, distribuíram-se os 152 perfis sociais proporcionalmente à densidade populacional das cidades, segundo o Censo de 2000 (IBGE, 2000), a saber: Bady Bassit: 11.475 habitantes (4 informantes); Cedral: 6.690 habitantes (2 informantes); Guapiaçu: 14.049 habitantes (5 informantes); Ipiгуá: 3.461 habitantes (1 informante); Mirassol: 48.233 habitantes (16 informantes); Onda Verde: 5.407 habitantes (2 informantes); São José do Rio Preto: 357.705 habitantes (122 informantes). O método de distribuição aleatória consistiu nos seguintes procedimentos: (i) em uma primeira urna, colocaram-se todos os perfis sociais, numerados de 1 a 152 (v. quadro 3); (ii) em uma segunda urna, colocaram-se os nomes das sete cidades; (iii) por meio de escolha ao acaso, retiravam-se de cada uma das urnas um perfil social e um nome de cidade, definindo-se assim a origem geográfica do perfil sorteado; (iv) em seguida, voltava-se o nome da cidade escolhida para a segunda urna, até que fosse atingido seu número de informantes; (v) nova escolha combinada é feita, até ser definida a origem geográfica de todos os informantes. Esse procedimento de escolha aleatória garante a probabilidade de quaisquer dos perfis sociais pertencerem a uma dada cidade.

A inclusão de mais de um informante por célula social também elevaria consideravelmente o tamanho da amostra, dificultando a exequibilidade do projeto. Como já bem demonstraram outros projetos e o próprio Labov (1972), a variação é bastante padronizada e, mesmo não havendo um imenso número de falantes para sua comprovação, a regularidade linguística emerge, autorizando generalizações acerca da língua usada na comunidade de fala, desde que se atente para duas questões importantes: a necessidade de usar técnicas estatisticamente válidas de amostragem e o conhecimento prévio das dimensões relevantes da estratificação, de forma a poder planejar corretamente a amostragem (PAIVA, 1999).

**Quadro 3.** Variáveis controladas na constituição da Amostra Censo do Banco de dados *Iboruna*<sup>16</sup>

Renda / gênero Faixa etária / escolaridade		25+ salários mínimos		11- 24 salários mínimos		6-10 salários mínimos		5- salários mínimos	
		Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem
7 a 15 anos	1º. Ciclo EF	001	002	003	004	005	006	007	008
	2º. Ciclo EF	009	010	011	012	013	014	015	016
	Ens. Médio	017	018	019	020	021	022	023	024
16-25 anos	1º. Ciclo EF	025	026	027	028	029	030	031	032
	2º. Ciclo EF	033	034	035	036	037	038	039	040
	Ens. médio	041	042	043	044	045	046	047	048
	Superior	049	050	051	052	053	054	055	056
26-35 anos	1º. Ciclo EF	057	058	059	060	061	062	063	064
	2º. Ciclo EF	065	066	067	068	069	070	071	072
	Ens. médio	073	074	075	076	077	078	079	080
	Superior	081	082	083	084	085	086	087	088
36-55 anos	1º. Ciclo EF	089	090	091	092	093	094	095	096
	2º. Ciclo EF	097	098	099	100	101	102	103	104
	Ens. médio	105	106	107	108	109	110	111	112
	Superior	113	114	115	116	117	118	119	120
55+ anos	1º. Ciclo EF	121	122	123	124	125	126	127	128
	2º. Ciclo EF	129	130	131	132	133	134	135	136
	Ens. médio	137	138	139	140	141	142	143	144
	Superior	145	146	147	148	149	150	151	152
Legenda			BAD		OND		IPI		GUA
			CED		MIR		SJP		

Fonte: Gonçalves (2007)

16 O primeiro nível de *faixa etária* representa a fase em que padrões linguísticos estão ainda em fixação e, do segundo em diante, a pressão social sobre a linguagem do indivíduo (SILVA, 1996); a segmentação de *escolaridade*, embora pedagogicamente extinta nos dois primeiros ciclos, preserva diferenças em termos de currículo e metodologia de ensino e representa a divisão escolar em vigor no tempo em que a maioria dos informantes se enquadrava; dada a dificuldade de definição de classe social por indicadores diversos, para a variável *renda familiar*, adotou-se apenas o indicador *salário mínimo*.

As entrevistas da AC foram direcionadas para obtenção de cinco tipos de textos de cada informante, com base em roteiro de entrevista previamente elaborado (VOTRE; OLIVEIRA, 1995): (i) *narrativa de experiência pessoal*, envolvendo relatos de fato pessoal alegre ou triste; (ii) *narrativa recontada*, com reprodução de fato alegre ou triste ocorrido com outrem, sem envolvimento do informante; (iii) *texto descritivo*, baseado em descrição de local; (iv) *relato de procedimentos*, baseado em experiências que exijam procedimentos ordenados; (v) *relato de opinião*, abordando temáticas variadas (escola, família, religião, política etc.).

Resumidamente, a preparação definitiva de AC para o banco de dados compreendeu: (i) preparação dos entrevistadores acerca de questões teórico-metodológicas; (ii) fase piloto de coleta, com avaliação de uma entrevista gravada; (iii) adaptação do roteiro de entrevistas ao perfil sociocultural do informante; (iv) coleta definitiva; (v) validação das gravações; (vi) elaboração de relatório de coleta (diário de campo e ficha social do informante); (vii) transcrição das gravações; (viii) validação das transcrições; (ix) armazenamento eletrônico das gravações e transcrições das amostras no *site* do banco de dados do Projeto.

Somente para efeito de comparação em relação ao tamanho da amostragem de AC, seguem listados, no quadro 4, dado a seguir, alguns bancos de dados de outros projetos conhecidos. Desse quadro, mais do que o tempo de constituição das amostras, interessa destacar, na comparação com o banco de dados do Projeto ALIP, o tamanho e a densidade demográfica das respectivas regiões onde o censo se realizou.

**Quadro 4.** Quadro comparativo de amostras de fala de diferentes projetos

<b>Projeto</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Total de informantes</b>	<b>Variáveis controladas</b>	<b>Observações</b>
VALPB (HORA; PEDROSA, 2001)	Estado da Paraíba	60	Sexo, faixa etária e escolaridade	Iniciado em 1993 (não consta a data da conclusão).
Discurso & Gramática (VOTRE; OLIVEIRA, 1995)	Cidade do Rio de Janeiro	96	Sexo, faixa etária e escolaridade	Iniciado em 1991 e disponibilizado em 1995.
PEUL (SCHERRE, 1996)	Cidade do Rio de Janeiro	64 (48 + 16 ampliados)	Sexo, faixa etária e escolaridade	Iniciado em 1980 e concluído em 1983.
VARSUL (VANDRESSEN, 1995)	Região Sul (12 áreas)	288 (24 por área)	Sexo, faixa etária e escolaridade	Iniciado em 1991 (até 1995, não concluído)

**Fonte:** Elaboração própria.

### 3.1.2 A Amostra de interação

As gravações de AI, dirigidas para a obtenção de conversações coloquiais e distensas do dia a dia, seguiu metodologia de Roncarati (1996), pioneira em montar um banco de dados interacional no Brasil. Como forma de se garantir a naturalidade do contexto interacional, as gravações foram feitas de modo secreto, dando-se preferência a contextos sociais livres, mas que pudessem manter a qualidade sonora da gravação, requisito que exigiu dos documentadores a posse constante do gravador. Diante dessa estratégia, os perfis sociais para a composição de AI passaram a ser livres, sem o controle de qualquer variável social.<sup>17</sup> Pautadas por essas orientações, foram coletadas 11 amostras de interação, cujas descrições são dadas no quadro 5.

**Quadro 5.** Informações sobre as interações dialógicas de AI

<b>Identificação da Amostra</b>	<b>Contexto de interação</b>
AI-001-CAS	Conversa entre dois homens e três mulheres em ambiente familiar.
AI-002-GIL	Diálogo entre duas amigas vizinhas, no portão da casa de uma delas.
AI-003-ILHA	Diálogo entre tia e sobrinha, em ambiente familiar.
AI-004-OND	Diálogo entre duas irmãs, em ambiente familiar.
AI-005-CAS	Diálogo entre duas estudantes, em ambiente universitário.
AI-006-MAR	Conversa entre quatro mulheres em ambiente familiar.
AI-007-FER	Diálogo entre marido e esposa em ambiente familiar.
AI-008-CAM	Conversa entre três estudantes, masculinos, em ambiente universitário.
AI-009-CAS	Diálogo entre uma cliente e advogado, em escritório de advocacia.
AI-010-CAS	Discussão entre dois advogados sobre peça jurídica.
AI-011-CAS	Diálogo entre um casal de namorados, em ambiente familiar.
11 amostras, com 28 informantes (10 homens e 18 mulheres)	

**Fonte:** Gonçalves (2007)

---

17 Mantendo a ética da pesquisa, ao final da gravação, dava-se ciência aos envolvidos da coleta e de seus objetivos. Havendo concordância, preenchia-se a ficha social e colhia-se a declaração de participação livre e consentida; havendo recusa, apagava-se imediatamente a gravação diante dos informantes.



A preparação definitiva de AI para o banco de dados envolveu: (i) validação das gravações; (ii) elaboração do relatório de coleta (diário de campo e ficha social dos informantes); (iii) transcrição das gravações; (iv) validação das transcrições; (v) armazenamento eletrônico das gravações e transcrições das amostras no *site* do banco de dados do Projeto.

### 3.1.3 Diferenças entre a Amostra Censo e a Amostra de Interação

No quadro abaixo, estão apresentadas as diferenças socioestilísticas entre AC e AI.

**Quadro 6.** Principais diferenças entre AC e AI

<b>Características</b>	<b>AC</b>	<b>AI</b>
Tamanho da amostra	152 entrevistas sociolinguísticas	11 interações dialógicas com até 5 informantes, totalizando 28
Perfis sociais dos informantes	Definidos por variáveis sociais	Aleatórios
Participantes da gravação	Documentador e informante (ocasionalmente um terceiro)	Somente informantes (raramente o documentador)
Localização dos informantes	Restrita a perfis sociais da comunidade de fala	Sem restrições
Consentimento dos informantes	Prévio à gravação	Posterior à gravação
Coleta das amostras	Roteirizada previamente e dirigida pelo documentador	Livre, com tópicos definidos pelos participantes da interação
Participação do documentador	Parcialmente ativa; apenas estimulador da entrevista	Passiva
Grau de monitoramento da fala	Maior, minimizando-se o paradoxo do observador (LABOV, 1972)	Menor, tendendo a nulo
Fidelidade ao vernáculo	Menor	Maior

**Fonte:** Elaboração própria.

### 3.2 Do sistema de transcrição das amostras de fala

A elaboração de um sistema de transcrição de fala deve nortear-se pelo objetivo básico de procurar transpor o discurso falado, da forma mais fiel possível, para registros gráficos mais permanentes, fidelidade apenas relativa, pois “qualquer notação gráfica do oral é descontínua e dissociativa” (PAIVA, 2003, p. 135). Explicitada a natureza da transcrição, é necessário delimitar e justificar seu grau de detalhamento, cujas convenções acabam por influenciar a percepção dos dados linguísticos (EDWARDS; LAMPERT, 1992), tarefa que requer tomada de decisões teoricamente embasadas e que devem estar claramente explicitadas em manual próprio. Essas foram as diretrizes adotadas na elaboração do manual de transcrição do Projeto ALIP, desenvolvido conjuntamente com os transcritores, que tiveram esclarecidos os princípios organizadores do sistema de transcrição a ser adotado. As convenções adotadas para a transcrição das gravações encontram-se explicitadas no quadro 7, dado a seguir, e são aqui brevemente comentadas.

As convenções sobre a *grafia das palavras* são, relativamente, as mais frequentes nos sistemas de transcrição propostos para o PB, o que, talvez se deva a essas convenções estarem baseadas principalmente nas convenções ortográficas da língua escrita. No entanto, alguns aspectos são anotados de modo diferente do que é prescrito pelas regras gramaticais, tal como o emprego de iniciais maiúsculas restrito a nomes próprios. Ainda sob essa categoria, estão arrolados truncamentos e metalinguagem do informante por contemplarem, em certa medida, aspectos da grafia do que é transcrito da língua oral.<sup>18</sup>

**Quadro 7.** Convenções gerais do manual de transcrição das amostras de fala do Projeto ALIP

<b>Categorizações</b>	<b>Convenções</b>	<b>Observações / Exemplos</b>
<b>Grafia das palavras</b>		
Nomes próprios <sup>19</sup>	Com iniciais maiúsculas	a festa foi na casa do <b>Carlos</b> ?
Nomes de obras ou palavras estrangeiras	Grafados na língua original e em itálico	ele adorava ouvir <b><i>Purple Rain</i></b>
Marcadores discursivos interrogativos	Seguidos de ponto de interrogação	é pra deixar aqui <b>né?</b>
Fáticos/interjeições	Seguidos de ponto de exclamação	<b>ah!</b> ... que alívio

(continua)

<sup>18</sup> *Truncamento* indica a ocorrência de palavras incompletas ou interrupção brusca.

<sup>19</sup> Nome próprio que identifica o informante ou pessoa próxima dele foi indicado apenas pela inicial em maiúscula (p.ex.: C. em lugar de Carlos).

Numerais	Grafados por extenso	passaram <b>trinta e três</b> alunos
Truncamentos	Marcados por barra	... ele <b>ca/</b> casou semana passada
Metalinguagem do informante	Marcada por 'aspas simples'	o ' <b>s</b> ' do carioca é chiado
<b>Aspectos prosódicos</b>		
Silabação	Uso de hífen entre as sílabas	ele disse – " <b>fi-que-a-qui</b> "
Pausa (longa ou breve)	Marcada por reticências	ele ... voltou feliz
Ênfase	Indicada por caixa alta	ele almoçou com <b>ELA</b> ...
Alongamento de sons	Marcado por dois pontos seguidos	cê <b>a::</b> cha?
Pergunta	Uso de ponto de interrogação	B., cê pode me contar sua viagem?
<b>Aspectos da interação</b>		
Identificação dos participantes	Documentador (Doc.), Informante (Inf) e Interveniente (Int)	
Início de turno	Em letra minúscula	Doc.: <b>quando</b> foi Inf.: <b>faz</b> uns dois meses....
Discurso direto	Indicado por aspas duplas e duplo travessão	ela disse – – " <b>Vamos à festa?</b> " – – eu respondi – – " <b>talvez</b> " – –
Mudança do fluxo discursivo	Indicada por duplo travessão	eu não tinha – – <b>fique quieto!</b> ((falando com o cachorro)) – – tempo de estudar
Superposição de vozes	Texto entre colchetes, com índice sobrescrito à esquerda do colchete inicial das falas sobrepostas	Inf.1: eu não tinha saído de lá... <sup>1</sup> [ <b>e foi então...</b> ] Doc.: <sup>1</sup> [ <b>cê tava</b> ] em casa ainda?
<b>Comentários do transcritor</b>		
Hipótese do que se ouviu	Entre parênteses	aí ele ( <b>virô</b> ) e disse
Comentário descritivo	Entre parênteses duplos	((risos)) ((tossiu)) ((ruído))

Fonte: Gonçalves e Tenani (2008, com adaptações)

O segundo conjunto de convenções trata de *alguns aspectos prosódicos*, como pausa, duração (alongamento de vogais e/ou consoantes), ritmo e velocidade de fala (silabação),<sup>20</sup> entoação (somente o padrão da interrogativa direta) e variação de altura e intensidade percebida como 'ênfase'.<sup>21</sup> Sobre cada um desses elementos prosódicos, várias observações poderiam ser feitas, mas comentam-se aqui apenas duas delas. A primeira trata da escolha desses e não de outros elementos prosódicos: a recorrência com que, por exemplo, a pausa é transcrita parece indicar certa facilidade de percepção (auditiva, em geral), sem entrar em questão sua duração; some-se a isso a função delimitadora de fronteira prosódica (coincidentes ou não com fronteiras sintáticas, por exemplo), outra razão (não explicitada geralmente) que torna quase obrigatória a identificação da pausa. A segunda observação recai sobre o grau de detalhamento dos elementos prosódicos transcritos, que pode ser formulado nos seguintes termos: é suficientemente adequado propor que a seleção dos elementos prosódicos e que seu grau de detalhamento seja baseado na (relativa facilidade de) percepção do transcritor (falante nativo da variedade do português analisado)? A solução adotada inicialmente foi transcrever os elementos prosódicos mais frequentemente anotados nos sistemas de transcrição e com o mesmo grau de refinamento. Um cuidado extra consistiu na realização de treinamento dos transcritores a fim de explicitar técnicas de transcrição de base auditiva, somadas a recursos de *softwares* de análise de fala, como o PRAAT, de maneira que houvesse homogeneização do material transcrito.

A categoria de *aspectos da interação* visa assegurar a identificação dos participantes da interação, além de indicar também a *mudança do fluxo discursivo*, entendida como o momento em que o informante se dirige a um outro interlocutor diferente do documentador, categoria que não deve ser confundida com *mudança ou desvio de sequência temática*, que requereria uma análise prévia do texto oral.<sup>22</sup>

A última categoria, *comentários do transcritor*, é recurso que dá visibilidade à presença do transcritor, embora a transcrição seja permeada por suas escolhas (preferencialmente, orientadas por um sistema que pretende a homogeneização – quer para as hipóteses, quer para os comentários a serem expressos).

---

20 Ritmo e velocidade de fala são elementos prosódicos distintos, embora muito frequentemente confundidos. A rigor, a velocidade varia de modo independente do padrão rítmico da língua. Um enunciado de uma língua de ritmo acentual, como o Português Brasileiro, pode ser realizado em velocidade 'neutra' (em *andante* ou ainda em *allegro*) (MORAES; LEITE, 1993).

21 Nos sistemas de transcrição consultados, a ênfase sempre é indicada, mas nunca explicitamente.

22 Para a categoria *desvio de sequência temática*, duas questões se colocam: (i) o pressuposto teórico adotado e (ii) os critérios para a sua identificação. Atendido (i), resta o desafio de considerar essa categoria como parte do sistema de transcrição, pois suas marcas linguísticas são de natureza diversa (prosódica, morfossintática, léxico-semântica etc.) e não são facilmente apreensíveis. Por essa razão, essa categoria não foi contemplada no sistema de transcrição proposto.

### 3.3 Das dificuldades na execução de composição do banco de dados

Não se devem negligenciar as dificuldades encontradas na execução do Projeto ALIP, as quais, aqui brevemente sumarizadas, dizem respeito: (i) ao uso de gravadores digitais disponíveis à época no mercado,<sup>23</sup> os quais, de alto custo, necessitavam de *software* específico para a extração e conversão de arquivos em formato *WAVE* ou *MP3*, levando à perda de qualidade da gravação ou mesmo da gravação completa; (ii) ao trabalho de transcrição das gravações: apesar do intenso treinamento da equipe técnica do Projeto para essa tarefa, a homogeneidade na aplicação das convenções estabelecidas em manual esteve longe de ser alcançada; (iii) a dificuldade de localização na comunidade de certos perfis sociais de AC, dada a restrição de o informante ter de ser nascido na região ou ter se tornado residente dela antes dos cinco anos de idade, sem dela poder ter se ausentado por mais de dois anos.

As soluções para esses problemas exigiram medidas que atrasaram em certa medida o cronograma do projeto, tais como: (i) aquisição de gravadores digitais modernos e mais caros; (ii) regravação de entrevistas perdidas por problemas de *software*; (iii) árduo trabalho de revisão das transcrições por uma equipe menor e, por último, por um único revisor; (iv) alargamento, quando extremamente necessário, das fronteiras do critério social que define perfil do informante para facilitar sua localização na comunidade.

### 3.4 Principais contribuições do Projeto ALIP

Fechando esta seção, registram-se, por último, as contribuições pioneiras do banco dados *Iboruna* com o trabalho de descrição do PB em sua variedade paulista, contribuições cujos autores encontram-se devidamente referenciados em Gonçalves e Rubio (2012).

Da perspectiva variacionista, os fenômenos já investigados contemplam os níveis fonético-fonológico e morfossintático. Mais especificamente, as contribuições incluem resultados para os seguintes fenômenos variáveis: (i) alçamento vocálico em contextos de postônica medial de nomes, como em *c[lo]zinha* ~ *c[lu]zinha* e *t[le]soura* ~ *t[li]soura*, e de verbos, como em *d[le]via* ~ *d[li]via* e *p[lo]dia* ~ *p[lu]dia*; (ii) alçamento e síncope de postônicas mediais, como em *pês.s[le].go* ~ *pês.s[li].go* ~ *pês.go* e *a.bó.[bo].ra* ~ *a.bó.[bu].ra* ~ *a.bó.[bra]*; (iii) redução de gerúndio, como em *canta[ndo]* ~ *canta[no]*, traço marcante da fala paulista interiorana, que alcança percentuais elevadíssimos de aplicação da alternante reduzida. Resultados para fenômenos variáveis de ordem morfossintática incluem: (i) alternância entre futuro sintético e analítico, como em *vou cantar* ~ *cantarei*; (ii) expressão de aspecto cursivo por meio de perífrases, como em *andar* ~ *continuar* ~ *ficar* ~ *viver* + gerúndio; (iii) realização de preposições com e sem contração, como em *com a* ~ *cu'a* ~ *c'a*, *para* ~ *pra* ~ *pa* etc.; (iv) expressão de cópula e complementizador em orações matrizes predicativas,

---

23 Os gravadores utilizados eram das marcas *gama-power* e *power-pack*.

como em *é claro que* ~ *claro que* ~ *é claro*; (v) alternância indicativo/subjuntivo em orações complexas, como em *quero que você vai* ~ *quero que você vá*; (vi) marcação de plural em sintagmas nominais e em contextos de predicativo; concordância verbal de primeira e terceira pessoas do plural; padrões de concordância verbal e de alternância pronominal entre *nós* e *a gente*.

Rotulado, de modo mais amplo, de *sociofuncionalista*, outro conjunto de trabalhos combina as perspectivas da variação e da gramaticalização. Incluem-se nessa vertente: (i) investigação de preposições com verbos de movimento; (ii) a alternância *nós x a gente*; (iii) alçamento de constituintes em construções complexas; (iv) uso de predicções reduzidas encaixadas em predicados avaliativos.

O banco de dados *Iboruna* tem servido ainda ao desenvolvimento de inúmeras pesquisas de descrição do português falado sob a perspectiva funcionalista, não variacionista. Dentre as várias pesquisas já concluídas, citem-se: (i) uso de marcadores discursivos; (ii) gramaticalização de juntivos; (iii) processos de combinação de orações; (iv) expressão de modalidade e de evidencialidade; (v) uso de predicções não-verbais.

## Considerações finais

Sediado na UNESP de São José do Rio Preto e financiado integralmente com recursos públicos, o Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista) permite acesso livre a seu banco de dados, de onde podem ser obtidos, além das transcrições ortográficas das gravações, os respectivos arquivos de som, as fichas sociais dos informantes, as fichas de validação do material sonoro, os diários de campo, o roteiro de entrevistas sociolinguísticas e o manual de transcrição das amostras de fala. Atualmente, são mais de 300 pesquisadores cadastrados como usuários do banco de dados, incluindo pesquisadores do Brasil e do exterior, o que atende satisfatoriamente à expectativa do Projeto de dar acesso livre a interessados em pesquisas baseadas no uso da língua, principalmente quando há investimento de recursos públicos.

Os resultados aqui apresentados, ao mesmo tempo em que servem de instrumento de divulgação do banco de dados *Iboruna*, por ocasião de seus 10 anos de existência, e de debate da metodologia empregada, servem também de guia prático para a execução de projetos semelhantes, dada a dimensão da amostra constituída. De toda essa exposição, a conclusão mais evidente que deve ficar é a de que o avanço da pesquisa linguística baseada no uso da língua depende, cada vez mais, de tornar disponíveis bancos de dados sistematicamente organizados, principalmente se tais ferramentas contam com financiamento de recursos públicos, prática ainda muito tímida no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Tradução Maria Angélica Furtado da Cunha e Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016.

EDWARDS, J. A.; LAMPERT, M. D. (ed.). *Talking data: transcription and coding in discourse research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.

GOLDBERG, A. Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 7, n. 5, p. 219-224, 2003.

GONÇALVES, S. C. L. *Banco de dados Iboruna: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista*. 2007. Disponível em: <http://www.iboruna.ibilce.unesp.br>. Acesso em: 15 jun. 2018.

GONÇALVES, S. C. L.; RUBIO, C. F. A fala do interior paulista no cenário da sociolinguística brasileira: panorama da concordância verbal e da alternância pronominal. *Alfa*, São Paulo, n. 56, v. 3, p. 1003-1034, 2012.

GONÇALVES, S. C. L.; TENANI, L. E. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista). *Gragoatá*, Niterói, n. 25, p. 165-183, 2008.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: University Press, 2008.

HOPPER, J.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

HORA, D.; PEDROSA, J. L. R. (org.). *Projeto variação lingüística no Estado da Paraíba (VALPB)*. João Pessoa: Idéia, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2000*. Brasília, 2000. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default\\_censo\\_2000.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/default_censo_2000.shtm). Acesso em: 20 out. 2002.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MENDES, R. B. *Projeto SP2010: Amostra da fala paulistana*. 2013. Disponível em: <http://projetosp2010.fflch.usp.br>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. O paulistano no mapa sociolinguístico brasileiro. *Alfa*, São Paulo, n. 56, v. 3, p. 973-1001, 2012.

MORAES, J. A.; LEITE, Y. F. Ritmo e velocidade de fala na estratégia do discurso: uma proposta de trabalho. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 67-77.

PAIVA, M. C. Transcrição de dados lingüísticos. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 135-143.

PAIVA, M. C. (org.). *Amostras de fala do português falado no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

RONCARATI, C. N. (org.). *Bancos de dados interacionais do Programa de Estudos Sobre o Uso da Língua*. Rio de Janeiro: Divisão Gráfica/UFRJ, 1996.

SARDINHA, T. B. Análise multidimensional. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 99-127, 2002.

SCHERRE, M. M. P. Breve histórico do Programa de Estudos Sobre o Uso da Língua. In: SILVA, G. M. O.; SCHERRE, M. M. P. (org.). *Padrões sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 27-36.


SILVA, G. M. O. Variáveis sociais e perfil do *corpus CENSO*. In: SILVA, G. M. O.; SCHERRE, M. M. P. (org.). *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 51-81.

SILVA, G. M. O. Coleta de dados. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (org.). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 117-134.

TENANI, L. E. *Banco de dados de escrita do ensino Fundamental II*. 2014. Disponível em: <http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>. Acesso em: 15 jun. 2018.

TENANI, L. E.; LONGHIN-THOMAZI. Oficinas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 13, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2014.





VANDRESSEN, P. O Projeto Varsul – Avaliação e perspectivas sobre pesquisas do português falado na Região Sul. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA FALADA E ENSINO, 1, 1995, Maceió. *Anais...* Maceió: EdUFAL, 1995. p. 196-221.

VOTRE, S.; OLIVEIRA, M. R. *A Língua falada e escrita na cidade do Rio de Janeiro*: materiais para seu estudo. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. *In*: LEHMAN, W.; MALKIEL, Y. (ed.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968. p. 97-195.

# Contribuições do Subprojeto “Gêneros jornalísticos impressos: historicidade, constituição e mudança em uma perspectiva crítico-discursiva” para a História do Português Paulista

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2234>

**Fábio Fernando Lima<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Neste artigo, tendo em vista a apresentação de alguma materialidade dos resultados das pesquisas empreendidas no contexto do Subprojeto “Gêneros jornalísticos impressos: historicidade, constituição e mudança em uma perspectiva crítico-discursiva” do projeto História do Português Paulista II (PHPPII), buscamos analisar e descrever, sob a perspectiva teórica da Análise Crítica do Discurso, o noticiário publicado na grande mídia impressa paulista no decorrer dos séculos XIX, XX e XXI acerca de determinados segmentos excluídos em função de suas condições socioeconômicas. Considerando que esses veículos de comunicação sempre estiveram sob o controle das classes dominantes, encontramos, nesse noticiário, um preconceito de base, em consonância com a própria ideologia vigente nesses grupos, materializado mediante diversos procedimentos discursivos (muitas vezes camuflados) que buscam o estabelecimento de determinados consensos hegemônicos e a manutenção do *status quo*,

**Palavras-chave:** gêneros jornalísticos impressos; História do Português Paulista; Análise Crítica do Discurso.

---

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; [fabiofernandolima@uol.com.br](mailto:fabiofernandolima@uol.com.br); <http://orcid.org/0000-0002-1632-9463>

## Contributions of the Subproject “Print Journalistic Genres: Historicity, Constitution and Change in a Critical-Discursive Perspective” to the History of the São Paulo’s Portuguese

### Abstract

In this article, view of to the presentation of some materiality of the results of a research undertaken within the subproject “Printed Journalistic Genres: Historicity, Constitution and Change in a Critical-Discursive Perspective” of the “Project History of Paulista Portuguese II” (PHPPII), we seek to analyze and describe, from the theoretical perspective of Critical Discourse Analysis, the newspapers published by paulista press in the course of the course of the 19<sup>th</sup>, 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> centuries about segments that were excluded because of their socioeconomic conditions. Considering that the media regularly has been in the hands of dominants groups, we find in these newspapers a prejudiced discourse, which agrees with the prevailing ideology. This kind of discourse can be structured in many ways of writing (different discursive methods), aiming to the maintenance of a consensual hegemony and *status quo*.

**Keywords:** printed journalistic genres; History of Paulista Portuguese; Critical Discourse Analysis.

### 1. Introdução

O Projeto Temático História do Português Paulista II (PHPPII) apresentou-se, como um todo, enquanto um conjunto articulado de subprojetos situados na área da Linguística Histórica do Português. No decorrer de seus cinco anos de duração, buscou-se promover vários diálogos entre teorias linguísticas atinentes às pesquisas contemporâneas da Linguística Histórica, não só para dar conta da complexidade dos fenômenos a serem pesquisados, como também para respaldar a complementaridade entre os subprojetos. Contemplaram-se as dimensões gramatical, semântica e textual-discursiva como constitutivas das categorias da língua em uso. No que tange à dimensão textual-discursiva, os estudos se concentraram em duas dimensões distintas, que corresponderam a dois subprojetos específicos: a análise diacrônica dos processos de construção textual, guiados pela Perspectiva Textual-Interativa, por um lado; o estudo diacrônico dos gêneros discursivos jornalísticos, em articulação com uma perspectiva teórica crítico-discursiva, advindo de uma associação entre a *Teoria das Tradições Discursivas* (TDs) e a *Análise Crítica do Discurso* (ACD), por outro.

Nesse último eixo, reservado ao subprojeto “Gêneros jornalísticos impressos: historicidade, constituição e mudança em uma perspectiva crítico-discursiva”, houve um interesse central em analisar e descrever a constituição e a mudança de gêneros jornalísticos que compõem a esfera jornalística impressa do estado de São Paulo (carta

do editor/editorial, carta do leitor, anúncio, entrevista, notícia, coluna de aconselhamento, dentre outros), publicados em jornais paulistas entre os séculos XIX e XXI, tomando como referência exemplares atuais e, assim, a relação entre diacronia e sincronia. Dessa maneira, tais pesquisas optaram por traçar uma trajetória histórica e estabelecer relações entre a historicidade da língua e dos textos.

Para a realização dessa tarefa, esses estudos se assentaram, em um primeiro momento, na referência direta, feita por Bakhtin (2003), acerca da questão da estabilidade relativa dos gêneros textuais/discursivos, entendidos enquanto formas plásticas, flexíveis e livres. Na verdade, o autor deixa antever a importância da adoção de uma perspectiva sócio-histórica para análise dos gêneros, ao considerar que a linguagem se materializa por meio deles e, simultaneamente, funciona na mediação entre os interlocutores, permeando toda a vida social do homem, através de relações complexas e dinâmicas que se estabelecem entre a própria linguagem e a sociedade.

Em consonância com essa ideia, assumiu-se que tais transformações ultrapassam os elementos puramente linguísticos e são condicionadas pelo contexto sócio-histórico, na medida em que a língua se mostra por meio de discursos que se manifestam nas práticas sociais. Foi partindo dessas premissas que se buscou associar, à Teoria das Tradições Discursivas (TD) – caracterizada por aliar língua, história e sociedade – a Análise Crítica do Discurso (ACD), para a qual a linguagem apresenta-se como prática social, interconectada a outros elementos sociais.

Este artigo assume como objetivo apresentar, de uma maneira breve, tanto as premissas teóricas sobre as quais as pesquisas do subprojeto se assentaram quanto as contribuições que esses estudos proporcionaram para o Modelo Tridimensional de análise proposto por Fairclough (2001, 2003) para a ACD.

## **2. Questões teóricas**

Influenciados pela tradição da escola de Eugênio Coseriu, o conceito de Tradições Discursivas (TD) foi proposto no contexto da Linguística Românica alemã. Autores como Öesterreicher (2001) consideram que os textos são portadores de tradições, isto é, apresentam regularidades discursivas ou formas textuais já produzidas pela sociedade, em momentos anteriores, que permaneceram ou se modificaram ao longo de sua existência. Nesse contexto, o reconhecimento, o emprego e a transmissão desses modelos discursivos permitem a manutenção das características básicas dos gêneros, sem que se descartem as eventuais necessidades de adequação aos contextos de cada momento histórico.

Considerando-se o objetivo de empreender a descrição e análise da constituição e mudança dos gêneros jornalísticos, o conceito de TD assumiu, para os pesquisadores do subprojeto, uma posição basilar. Em verdade,

[...] todo texto efetiva-se a partir da materialização de um gênero discursivo e segue as coerções determinadas por esse gênero para que a comunicação/interação possa ser estabelecida adequadamente, o que demanda reconhecimento e a utilização de esquemas textuais na esfera das superestruturas de organização linguístico-discursivas e de conteúdos temáticos que são pertinentes à sua configuração contextual. A esse conjunto de traços, que são transmitidos pelas sucessivas gerações de usuários que falam e escrevem, definindo a unidade e a especificidade dos gêneros discursivos, que se dá o nome de *Tradições Discursivas* (ANDRADE; GOMES, 2018, p. 31-32).

Por outro lado, conforme bem aponta Gomes (2005), essas tradições também podem mudar ao longo do tempo, sobretudo quando motivadas pelos fatores sócio-históricos, que estão presentes na base de toda e qualquer atividade interacional. Nesse sentido, ressaltou-se a importância de se associar, à Teoria das TD, outra abordagem dos estudos discursivos, capaz de articular aspectos do contexto sócio-histórico-ideológico à prática discursiva propriamente dita. Afinal, a ênfase das TD está no enquadramento histórico do gênero discursivo e das regularidades ligadas a ele, e não na apresentação de um conjunto de categorias definidas de análise textual/discursiva propriamente dita.

Ora, para a ACD o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis, a partir de “uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Essa perspectiva dialética considera a prática social e o evento discursivo como contraditórios e em luta, mantendo uma relação complexa e variável com as estruturas, as quais manifestam apenas uma fixidez temporária e parcial. Tal postura teórico-metodológica coaduna-se com a posição, sustentada por Bakhtin (1992), de acordo com a qual os gêneros textuais/discursivos, também resultados de práticas sociais, diferenciam-se e são ampliados à medida que cada esfera social se desenvolve, em um processo de evolução contínuo que se materializa no seio das práticas sociais cotidianas.

Em verdade, Fairclough (2001, p. 126) aponta, para a ACD, uma necessidade indispensável de contemplar, nos modelos de análise propriamente ditos, a questão da “mudança discursiva em relação à mudança social e cultural”, colocada enquanto objetivo central de sua proposta. A centralidade da mudança histórica desloca o foco para a análise das relações de poder exercidas *no* e *através* do discurso, especificamente para as maneiras como essas relações moldam e transformam as práticas discursivas, sociais e institucionais. O que se busca é uma análise de discurso que focalize a variação, a mudança e a luta: “variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais” (cf. FAIRCLOUGH, 2001, p. 58).

A proposta teórica desenvolvida por Fairclough (2001, 2003, dentre outros) para a ACD apresenta-se sob a forma de um modelo de análise tridimensional, caracterizado por apontar, para cada evento discursivo, três dimensões: uma dimensão do evento discursivo enquanto *texto* falado ou escrito, uma instância de *prática discursiva*, envolvendo a produção e a interpretação do texto e, por fim, o aspecto de *prática social*, envolvendo relações de ideologia e hegemonia.

Ao conceber o discurso enquanto prática social contextualizada em uma estrutura social ampla, Fairclough (2001, 2003) evoca uma perspectiva funcionalista da linguagem, na medida em que postula que a língua possui funções externas ao sistema e que essas funções são as responsáveis pela organização interna do sistema linguístico. Dessa maneira, no que tange à orientação linguística de sua teoria – o discurso enquanto texto – faz uso da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1985).

No modelo de 2003, Fairclough apresenta um conjunto articulado de três significados: o *representacional*, caracterizado por enfatizar a representação de aspectos do mundo – físico, mental, social – em textos, aproximando-se da função ideacional de Halliday (1985) e, portanto, analisável a partir do sistema de transitividade; o significado *acional*, que focaliza o texto como modo de (inter)ação em eventos sociais, com a ação legitimando/questionando relações sociais e, por fim, o significado *identificacional*, atinente à construção e à negociação de identidades no discurso. Os significados *identificacionais* e *acionais* estão associados à metafunção *interpessoal* de Halliday e sua análise no contexto do discurso jornalístico permite observar as maneiras pelas quais o jornalista/escritor, inserido em um determinado contexto sociocognitivo, tanto atribui determinadas identidades sociais aos atores designados em seu texto quanto expressa seus posicionamentos e julgamentos, buscando sempre, de acordo com as premissas assumidas, influenciar e levar o leitor a adotar esse mesmo ponto de vista. É por meio desses significados que são instanciadas as relações pessoais e sociais dos participantes dos eventos discursivos, tanto no aspecto de sua configuração identitária como da sua relação com os outros atores sociais envolvidos no processo.

Nesse contexto, os trabalhos congregados pelo subprojeto “Gêneros Jornalísticos impressos” valeram-se não apenas dos aspectos gramaticais concernentes ao modo e modalidade estabelecidos por Halliday (1985) para a análise da metafunção interpessoal – subdividida por Fairclough (2003) em significados *acionais* e *identificacionais* – mas também das contribuições e complementações advindas de outros estudiosos que têm trabalhado de perto com a proposta hallidayana, com destaque para a Teoria da Avaliatividade (cf. MARTIN; WHITE, 2005). Dessa maneira, para além de trabalhos que contribuíram para explicar e descrever as transformações que incidiram sobre os gêneros discursivos em tela, apontando para as motivações sócio-históricas envolvidas em cada contexto particular de modificação discursiva, a partir da associação com as camadas do modelo tridimensional (Cf. OLIVEIRA; PIMENTA, 2016, dentre outros), outras pesquisas

complementaram o modelo tridimensional. Elas empreenderam a análise diacrônica dos gêneros em questão, sobretudo pela incorporação, no que tange à dimensão linguística da teoria, da Teoria da Avaliatividade (cf. GONÇALVES-SEGUNDO, 2015, dentre outros) e, ainda, articularam o modelo à Nova Retórica (Cf. LIMA, 2014, dentre outros), o que certamente se apresentou como fatores de empoderamento analítico para a ACD em geral e para a descrição dos significados *acionais* e *identificacionais* em particular.

A Teoria da Avaliatividade se volta para a constituição de categorias relacionadas à construção da intimidade, distância, envolvimento, identidade e autoridade discursivas, realizadas por meio de recursos avaliativos. Segundo Martin e White (2005), *atitude*, *engajamento* e *gradação* podem ser concebidos como fenômenos linguísticos que atualizam posicionamentos intersubjetivos dos atores sociais em interação. A *atitude* abrange significados por meio dos quais o falante/escritor avalia entidades, estados de coisas e acontecimentos negativa ou positivamente. É subdividida em *afeto*, *juízo* e *apreciação*.

A *gradação* está relacionada ao modo pelo qual os falantes/escritores maximizam ou minimizam a força de suas asserções, tornando nítidas ou ofuscadas as categorizações semânticas com as quais operam. O *engajamento*, por fim, constitui-se no componente por meio do qual o enunciador se posiciona em relação a seu enunciado e aos enunciados potenciais de outros atores sociais envolvidos na interação. Por meio dessa categoria, busca-se descrever em que medida falantes/escritores avaliam as afirmações anteriores, qual é o peso dessas afirmações em suas formulações e de que modo eles se engajam em relação a tais enunciados (em oposição, concordância, etc.).

No entanto, Martin e White (*op. cit.*) admitem que, para que o produtor do texto adquira, eficientemente, o comprometimento dos leitores e ouvintes, além das categorias apontadas, precisará contar com os argumentos dispostos e o processo persuasivo de maneira geral, embora esse aspecto não seja explorado pelos autores.

Nesse sentido, vai ficando clara a importância de uma associação entre esses estudos e a Retórica. No contexto do subprojeto, essa associação assentou-se no fato de que, embora se considerasse, no âmbito da ACD, “o ‘controle mental’ exercido tipicamente por meio da persuasão” como a principal “forma de controle social” (VAN DIJK, 2008, p. 43), e que “o exercício do poder dá-se predominantemente pela via persuasiva” (p. 53), observava-se até então a ausência de um modelo capaz de amalgamar os aspectos retóricos à análise e interpretação da linguagem em contexto sócio-histórico. Foi visando suprir essa lacuna que se passou a estabelecer pontos de contato entre o Modelo Tridimensional, especificamente a constituição dos significados *identificacionais* e *acionais*, à Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996).

### 3. Análise dos dados

Tendo em vista a apresentação de alguma materialidade que sustente as afirmações apresentadas nas seções anteriores, passamos a uma abordagem diacrônica do gênero *notícia*, sob as mesmas premissas teóricas em que se assentaram as pesquisas do subprojeto. Por se tratar de uma abordagem que contempla um material publicado no decorrer dos últimos três séculos, observando-se traços de permanência e mudança, há a necessidade da adoção de um eixo temático mínimo, perpassando cada um dos períodos analisados. Para todos os efeitos, selecionaremos amostras do noticiário publicadas nos jornais *Folha da Manhã/Folha de São Paulo* e *Correio Paulistano* acerca de ações voltadas à pobreza. Acreditamos que essa temática torna-se mais adequada para a análise diacrônica que aqui propomos porque, conforme bem aponta Telles (1996, p. 6)

[...] tema do debate público e alvo privilegiado do discurso político, a pobreza sempre foi notada, registrada e documentada. Poder-se-ia dizer que, tal como uma sombra, a pobreza acompanha a história brasileira, compondo elenco de problemas, impasses, mantendo-se como uma linha jamais quebrada no decorrer da nossa história.

Ao se tornarem beneficiários das políticas públicas de assistência social – as quais estiveram em parte cobertas, no nosso passado, pelas obras de caridade – acentua-se o processo de exclusão dos pobres, à medida que, atrelados a esse passado, transmuda-se o “direito” dos subordinados em “favor” prestado pelas elites. Aliás, no que diz respeito à história da política social no Brasil propriamente dita, podemos afirmar que até 1930, ano em que é instituída, a assistência social é concebida como “gesto de caridade para com o próximo”. Nesse contexto, os pobres são vistos como “grupos especiais, párias da sociedade, frágeis ou doentes, com a assistência se mesclando, dessa forma, com as necessidades de saúde”, o que veio a se refletir “na própria constituição dos organismos prestadores de serviços assistenciais, que manifestaram as duas faces: a assistência à saúde e a assistência social” (SPOSATI, 2007, p. 42).

O texto (1) é ilustrativo desse período:

(01) COMUNICADOS

O ECHO DA VERDADE

Principiamos a tarefa que nos temos imposto com a analyse do um fato escandaloso quo hebdomadariamente presenciemos nesta cidade— a procissão desses infelizes a quem a morfêa tem accommettido, o que, sahindo de seus escondrijos aqui vem, horrorizando a população, pedir uma esmola para matar a fome. Cumpre ao estado zelar na guarda d'aquelles que o constituem — esta vigilancia é dupla, porque olha para o moral do cidadão e para a sua saude; no primeiro caso são as leis da instrucção publica. Pobre instrucção, ãhi anda a ponta pés—mas em todo



o caso sempre é bom ser chefe dessa corporação fantástica do nosso paiz, porque o grande numero do mestre-escolas das aldeas faz com quo se tenha a popularidade de um Demosthenes. Deixando porém a tal instrução de quo tanto se falia, e de que nada se faz— diremos que o Estado vela na saúde do cidadão, estabelecendo leis hygienicas; Ah sim, leis hygienicas quo marcam quaes os títulos que deve ler o grande sacerdote da medicina —quaes os deveres que deve cumprir, mas que também entre nós são fábulas, porque qualquer *Monsieur* da estranja é um medico—depois que o dogma sciencia foi adoptado sem critério algum. Dizia o nosso patricio Penna na sua comedia—Noviço—que tudo se deslocava entre nós, e que as inclinações se torção; mas ele estava bem longe do pensar que qualquer sapateiro poderia ser um dia medico—e no entanto a realidade dos factos nol-o demonstra — qualquer com uma simples tintura de historia natural é proclamado—o primeiro de uma corporação tão respeitável. /.../ ah! sim, leis hygienicas, antigamente ellas o diziam (porque hoje nos parece letra morta) que o medico não podia ser boticário, nem o boticário medico—entretanto é o que hoje não falta /.../ Temos, dizem, um hospital para os lazarus, e entretanto ahi andam elles vagando. Qual será a causa? eis o misterio que-passamos a sondar. Lá para os districtos do bello e pitoresco bairro Paulistano, que se diz — da Luz—, bem perto das margens do formoso Tietê, encontrão-se uns casebres—que se dizem—hospital dos lázaros. /.../ Quaes leis hygienicas devem reger sobre taes estabelecimentos? /.../ a primeira cousa quo indagamos, uma resposta negativa se nos dá /.../. Não cessaremos de pedir ao governo, que lance seus olhos e cuide de cumprir um dos mais sagrados deveres que lhe está imposto—a garantia da saúde do cidadão. Não só tratar do dar incremento ao desenvolvimento intellectual do um povo animando as companhias dramaticas, erigindo theatros que os governos desempenham sua missão. É isso sem duvida um bom desejo que não deixamos de applaudir—mas, quando a pobresa geme, quando o enfermo grita, o governo não deve ser surdo a esses gemidos, nem insensível á essas lagrimas. /.../ Ainda, ha bem pouco tempo, se via entre nós um facto cruel o bárbaro, era a pratica do lançar nas enxovias da çadêa, de mistura com esses desalmados—o pobre e infeliz /.../. Quizeramos que o governo illustrado, que se acha ora á frente da administração, considerasse actualmente esta necessidade palpitante, visto que esta terrível enfermidade—a morphéa—se acha disseminada em grande escala pela província —e que a esses infelizes coubesse melhor sorte que não a mendicidade, e a pobresa: vexando continuamente a população, que demais se horrorisa com esses hediondos espetáculos.

Convém pois, que quanto antes seja estabelecido um edificio conveniente onde se possa dar um tratamento soffrivel á esses infelizes, que, achando os meios suaves de passar os tristes restos de seus dias, resignados irão vivendo, guardados e soccorrido pela alta vigilância da autoridade. Taes são os votos que fazemos, á bem do infeliz, a quem esse terrível mal persegue, e em honra da sociedade, que não deve deixar de proteger a miséria e a enfermidade. Voltaremos a matéria se preciso fôr, com mais minuciosidade. (CP, 13/07/1854)

Em verdade, conforme bem aponta Sodré (1999, p. 1), a história da imprensa no Brasil corresponde, *stricto sensu*, “à própria história do desenvolvimento da sociedade capitalista”. Sob o controle da aristocracia da época, que passa a se expandir para o campo empresarial e político-administrativo, os jornais paulistas de maior circulação adotam um posicionamento extremamente crítico em relação ao Governo Imperial, tal

qual observado em (1). Como pano de fundo, tem-se a Revolução Industrial e a dificuldade do Governo Imperial de criar novos mercados consumidores.

No que se refere ao texto em tela, cumpre dizer, em primeiro lugar, que as marcas do(s) enunciador(es) claramente delineadas, aliadas à expressão de um determinado posicionamento a respeito do tema, tornam-no mais semelhante aos editoriais contemporâneos do que ao próprio noticiário. No entanto, no jornalismo paulista nascente do século XIX, é com esse tipo de texto, de caráter fortemente opinativo, que os jornais tratam dos assuntos inerentes ao cotidiano dos leitores.

Em (1) observamos ampla gama de recursos avaliativos; como eixo principal, podemos apontar um conjunto de julgamentos negativos de sanção social. Para Martin e White (2005), os julgamentos dizem respeito às avaliações de caráter comportamental, relativas aos diversos modos de agir dos atores sociais. As avaliações de *estima social* relacionam-se a valores compartilhados pelos indivíduos em sua integração a diversas redes sociais e instituições, responsáveis por criar hierarquias de comportamentos práticos desejáveis e indesejáveis. Trata-se de valores ligados a comportamentos passíveis de admiração, estranhamento, menosprezo ou reconhecimento.

A *sanção social*, por outro lado, abarca avaliações codificadas pela cultura da escrituralidade, por meio de decretos, regras, regulamentos e leis, responsáveis pela vigilância institucional da sociedade. Nesse sentido, os valores compartilhados relacionam-se às obrigações morais e éticas, à cidadania e à filiação institucional. Por essas razões, os julgamentos de *sanção social* implicam atitudes não de admiração ou estranhamento, mas sim, de louvor/destaque ou condenação/recriminação.

No texto em análise, observamos que o enunciador procede a diversas avaliações, apresentando, nos termos de Martin e White (*op. cit.*), julgamentos negativos de sanção social acerca das propriedades e qualidades do governo imperial e da categoria médica de então (*cumprido ao estado zelar na guarda d'aquelles que o constituem — esta vigilancia é dupla, porque olha para o moral do cidadão e para a sua saude; no primeiro caso são as leis da instrucção publica. Pobre instrucção, ãhi anda a ponta pés—mas em todo o caso sempre é bom ser chefe dessa corporação fantástica do nosso paiz, porque o grande numero do mestre-escolas das aldeas faz com quo se tenha a popularidade de um Demosthenes; diremos que o Estado vela na saúde do cidadão, estabelecendo leis hygienicas; ah sim, leis hygienicas quo marcam quaes os títulos que deve ler o grande sacordoto da medicina —quaes os deveres que deve cumprir, mas que também entre nós são fábulas, dentre outras*).

A essas estratégias acrescentam-se julgamentos de estima social, responsáveis por colocar em questão a capacidade da classe médica e reforçar a ideia da omissão do governo imperial (*qualquer Monsieur da estranja é um medico—depois que o dogma sciencia sem privilégios — foi adoptado sem critério algum; qualquer sapateiro poderia ser*

*um dia medico—e no entanto a realidade dos factos nol-o demonstra (...); o primeiro de uma corporação tão respeitável, dentre outras).*

No plano argumentativo, as estruturas interpessoais estruturam-se por meio de um amplo discurso de justificação, cujas premissas baseiam-se em fatos. Essa trilha estabelece claramente, nos termos adotados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), um argumento pragmático, relacionado a uma ligação de sucessão, do tipo causa e efeito (sendo *a ausência do estado na oferta de alternativas para coibir a mendicância e omissão na vigilância das “leis higienicas” a causa e a proliferação da mendicância, o efeito*). Arelados a essa ideia central, observamos outros tipos de argumentos, responsáveis por sustentá-la em planos menores de generalidade: podemos apontar, por exemplo, no que tange à argumentação baseada na estrutura do real, outros vínculos do tipo causa e efeito (*temos, dizem, um hospital para os lazarus, e entretanto ahi andam elles vagando. Qual será a causa? eis o misterio que passamos a sondar*), o argumento de autoridade (*dizia o nosso patrício Penna*), o recurso à descrição do real (*entanto a realidade dos factos nol-o demonstra*) e, no plano dos argumentos quase-lógicos, o recurso à definição e ao conflito definicional (*leis higienicas quo marcam quaes os títulos que deve ler o grande sacordoto da medicina —quaes os deveres que deve cumprir, mas que também entre nós são fábulas, porque qualquer Monsieur da estranja é um medico—depois que o dogma sciencia sem privilégios — foi adoptado sem critério algum*) e à transitividade (*o medico não podia ser boticário, nem o boticário medico—entretanto é o que hoje não falta*), dentre outros.

O parágrafo final do texto traz o argumento mais forte que o jornalista pretende destacar. Nesse contexto, o emprego da modalidade deôntica positiva (*Convém pois, que quanto antes seja estabelecido um edificio conveniente [...]*) assume contornos autoritários, tendo em vista que o alvo da proposta é o próprio governo e os seus efeitos englobam a posição não só do próprio jornal, mas também de seus leitores.

A esse respeito, aliás, vale destacar que, sob o ponto de vista das vozes articuladas no texto, observamos outras estruturações autoritárias. Essas estruturas se materializam por meio do recurso à *contração dialógica por refutação*, caracterizada pela restrição ou anulação de vozes alternativas através da estratégia de invocar posições alternativas para torná-las insustentáveis (*ah! sim, leis higienicas, antigamente ellas o diziam (porque hoje nos parece letra morta) que o medico não podia ser boticário; temos, dizem, um hospital para os lazarus, e entretanto ahi andam elles vagando. qual será a causa? eis o misterio que passamos a sondar; Quaes leis higienicas devem reger sobre taes estabelecimentos? /.../ a primeira cousa quo indagamos, uma resposta negativa se nos dá, dentre outros*).

Em verdade, a voz do jornal atrela-se à voz dos leitores, membros da aristocracia da época, refletindo uma estratégia *interpessoal de envolvimento*. Essa estratégia é responsável por apresentar um texto engajado e disposto a representar os anseios do leitor, configurando-se como a arma de comunicação da comunidade e criando solidariedade

com essa instância, de modo que os julgamentos apresentados tenham teor positivo (*não cessaremos de pedir ao governo, que lance seus olhos e cuide de cumprir um dos mais sagrados deveres que lhe está imposto; quizeramos que o governo ilustrado[...]considerasse actualmente esta necessidade palpitante, [...] e que a esses infelizes coubesse melhor sorte que não a mendicidade, e a pobreza: vexando continuamente a população, que demais se horrorisa com esses hediondos espetáculos; em honra da sociedade; voltaremos a matéria se preciso fôr, com mais minuciosidade*).

Chama a atenção os inúmeros recursos subjetivos que, destacados na superfície do texto, tanto reforçam o compromisso do enunciador em relação aos fatos que apresenta quanto se inscrevem em analogia às reações dos próprios leitores diante da mendicância. Referimo-nos às apreciações que se materializam em reações de impacto (*escandaloso, hebdomadariamente, aplaudir, geme, grita, hediondos, bárbaro, horrorizando*), de qualidade (*belo*) e de composição (*desordem, pitoresco*), que se juntam a componentes atitudinais de afeto (*pobre e infeliz, infelizes, tristes*).

Arelados a alguns julgamentos de sanção social e também de estima social (*ilustrada, humanitária, desalmados; insensível, cruel, malvados*), essas estruturas inscrevem no texto uma visada ideológica – também aquela da classe dominante – fortemente assentada em um posicionamento intolerante em relação à população de rua e a outros representantes de classes subalternas em geral (*qualquer sapateiro poderia ser um dia medico; enxovias da cadêa, de mistura com esses desalmados*). Nos termos de Thompson (1995), observamos a *legitimação* da perspectiva ideológica da classe dominante, especificamente através da estratégia de universalizar os seus interesses, os quais passam a ser exibidos como se fossem os interesses de todos. A esse respeito, aliás, cumpre ressaltar que não se aponta como alternativa a inclusão desse grupo excluído – que, ademais, não tem sua perspectiva inscrita nas vozes do texto em questão – mas apenas a alternativa da plena segregação física em edifícios adequados e capazes de bani-los completamente do convívio com os demais extratos sociais, aqui apresentada para o “bem dos moradores de rua”.

Em alguns pontos do noticiário publicado no *Correio Paulistano*, no entanto, começamos a vislumbrar a emergência de textos curtos, destinados a noticiar acontecimentos de maneira breve. Partindo sempre de uma fonte exterior claramente marcada, a coluna “Notícias e factos diversos” se apresentava por demais pequena e não era publicada cotidianamente. Diferentemente do que se observou em (1), temos em (2) um texto cuja estrutura composicional está mais associada à tradição discursiva do *relatar*. No entanto, em sintonia com o conjunto do noticiário publicado no jornal, mantém-se a mesma ligação com a aristocracia da época e, por conseguinte, a adoção de uma postura explicitamente intolerante face à pobreza. Observe:

(02) Santa Rita do Passa Quatro - Escreve-nos dessa localidade o nosso correspondente: Ainda continuamos a sentir faltas de criadas [...]; consta-nos, porém, que a auctoridade local vai pôr couro ao mal, reprimindo activamente a ociosidade. —Brevemente fundar-se-há nesta villa, um bem montado collegio para o sexo feminino. A direcção ficará a cargo da exma. d. Maria do Carmo Gonçalves Leito (o corpo docente compõe-se do srs. dr. AT R. Guião, o dr. Cesario do Brito Travassos, Antonio Gonçalves Leilo, d. Êlvira Guião dr. Figueiredo e d. Maria do Carmo Gonçalves Leite. Estão a cooperarem para o engrandecimento do collegio, os prestigiosos cidadãos: Jeronymo Vieira de Andrade, Antonio Bernardino Velloso, José Garcia Bocha e muitos paes de família (CP, 3/2/1855).

Em (02) se estabelece um contraste, materializado pelo emprego de julgamentos positivos de estima social em relação à capacidade das pessoas referidas nominalmente no texto – “os(as) senhores(as)” e “doutores(as)” (*estão a cooperarem para o engrandecimento do collegio, os prestigiosos cidadãos [...]*) – e o julgamento negativo de estima social empregado ao se fazer referência à tenacidade da classe trabalhadora (*ociosidade*), que se imiscui a outro julgamento negativo, de sanção social (*pôr couro ao mal, reprimindo activamente*). Nesse sentido, o texto não só se articula em torno da subserviência à aristocracia de então, mas também coloca em tela apenas a perspectiva da classe dominante, adotada enquanto o ponto de vista do próprio jornal.

No plano argumentativo, esse julgamento negativo de sanção social manifesta-se sob a forma de um argumento alicerçado na estruturação do real, do tipo causa e efeito (Cf. PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996) (sendo a *ociosidade* a causa e a *montagem do colégio* o efeito).

Considerando-se que o vínculo dominante de inserção na sociedade sempre foi o da integração pelo trabalho, com a transformação produtiva adquirindo preponderância nas trajetórias de exclusão social, podemos afirmar que em (2) o conjunto das estratégias acionais inscrevem, no plano identificacional, não apenas a retratação estereotipada daqueles que se encontram fora do mercado de trabalho como “vagabundos”, mas também a atribuição de uma suposta “baixa qualificação” a esse segmento, passando à esfera de “despreparados”, “incapacitados” – e daí de importância de “um bem montado collegio para o sexo feminino”. Encontramos, aqui, as bases de uma constituição ideológica caracterizada por associar “gênero feminino” a “atividades domésticas” (feminilidade ideal) e “preguiça” à “pobreza”, ou seja, a constituição estereotipada do pobre enquanto “preguiçoso”, o que vem a justificar sua permanência inalterada na pirâmide social.

Nesse contexto, a posição intolerante que justifica a estrutura ideológica em tela vem sustentada pelo modo da “fragmentação”. Nos termos de Thompson (1995), a fragmentação constitui-se de relações de dominação estabelecidas e mantidas no texto através da segmentação de indivíduos e grupos que possam ser uma ameaça aos grupos dominantes. No exemplo em questão, temos especificamente o caso do “expurgo do outro”, já que trabalhadoras “ociosas” são qualificadas como “inimigas da sociedade”.

Mas é efetivamente após a Revolução de 1930 que, de acordo com Bahia (1990), a imprensa de massa começa a se delinear e a concepção de imprensa enquanto empresa tem suas origens, à medida que o país acelera a industrialização e as cidades crescem. A partir daí, a massa urbana seria, tanto informativa como publicitariamente, o mercado específico para as grandes tiragens, os grandes jornais. Como resultado, acentua-se a relação dos jornais com o poder econômico que, representado pelos mais diversos interesses, mas também identificado pelos mais sólidos anunciantes, desenvolve formas de pressão, influência e controle dos meios de comunicação. Nesse contexto, a notícia e o jornalismo como um todo vão tomando forma industrial e a matéria recomendada passa a ser uma das categorias de pressão econômica, dando “à empresa a faculdade de manipular o que vai ser impresso, no interesse dos grupos de poder” (BAHIA, 1990, p. 232).

Ainda de acordo com Bahia (1990), a partir da década de 1950 os jornais sofrem importantes reformas que abrangem, dentre outros aspectos, formato e composição: a subdivisão hoje conhecida em seções claramente delineadas, por exemplo, vai tomando forma. No que tange à estrutura composicional do gênero *notícia*, observa-se uma gradativa consolidação da tradição discursiva do *relatar*, mantendo-se, no entanto, a ligação com a classe dominante, por meio das mesmas estratégias observadas nos recortes anteriores: vasto emprego de recursos avaliativos e argumentos.

Nesse contexto, em (3), faz-se importante observar que se atribui ao próprio “Exército da Salvação” o papel de qualificar sua atuação em relação ao enfrentamento da pobreza, através de diversas estruturas interpessoais de engajamento por atribuição. Observe:

(03) *Exército da Salvação angaria fundos com “Painéis de Natal”*

“Salvo para Servir” é o lema do Exército da Salvação e com base nele aquela entidade religiosa-assistencial vem, a exemplo dos anos anteriores, colocar em vários locais do centro da cidade as tradicionais “Painéis de Natal” com o objetivo de angariar fundos para ajudar a necessitados.

O Exército da Salvação, que está comemorando este ano o seu centenário, pretende angariar neste natal aproximadamente Cr\$ 6 milhões em donativos que serão aplicados em benefício do Leprosário Pirapitingui, situado próximo a Sorocaba, e do Santuário dos Tuberculosos de São José dos Campos.

Parte dos donativos arrecadados será doado às famílias pobres da capital, que receberão vales de cinco mil cruzeiros para trocar por mercadorias em determinados estabelecimentos comerciais da cidade. Para essa distribuição, há um selecionamento prévio das famílias realmente necessitadas.

## FINALIDADES

O Exército da Salvação foi fundado em 1865, quando William Booth declarou guerra à pobreza, vício e pecado num dos bairros mais miseráveis do leste de Londres. /.../ No Brasil, o Exército da Salvação trabalha desde o ano de 1922. /.../ A organização é alicerçada em bases doutrinárias do Protestantismo e sua inspiração vem dos cultos, em seus templos, ou mesmo das pregações em praças públicas, dos Evangelhos e da tese de salvação para todos os homens.

O Exército, que procura colocar em prática a ação cristã, antes de tudo, promove também visitas a pessoas pobres, a hospitais e prisões. A fim de atingir diretamente as massas indiferentes à religião, o Exército realiza reuniões nas ruas e praças, utilizando bandas, cânticos e instrumentos musicais.

Sua ação se baseia nos três preceitos de seu fundador: "Ide aos pecadores e aos pobres, levando-lhes sopa do alimento do corpo, sabão para a reabilitação social e Salvação (a reabilitação social através de Cristo)". (FSP, 9/12/1965, p. 11)

Mediante o emprego ora do discurso direto (*sua ação se baseia nos três preceitos de seu fundador: "Ide aos pecadores e aos pobres, levando-lhes sopa do alimento do corpo, sabão para a reabilitação social e Salvação (a reabilitação social através de Cristo)"*), ora do discurso indireto (*William Booth declarou guerra à pobreza, vício e pecado num dos bairros mais miseráveis do leste de Londres, dentre outros*), a voz da entidade "funde-se" à do jornal, mobilizando, no plano das relações interpessoais, a incorporação (cf. FAIRCLOUGH, 2001a) desse discurso. Nos termos de Martin e White (2005), esses recursos funcionam como estratégias de engajamento por concordância, mediante o endosso das declarações; no plano argumentativo, estabelecem uma argumentação alicerçada na estruturação do real, com argumentos do tipo causa e efeito (Cf. PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996) (*A fim de atingir diretamente as massas indiferentes à religião, o Exército realiza reuniões nas ruas e praças, utilizando bandas, cânticos e instrumentos musicais, dentre outros*).

Conforme aponta Fairclough (1995), o argumento de autoridade, muitas vezes sustentado pelo discurso relatado, assume vasta importância para o estabelecimento de determinados consensos hegemônicos. Isso porque a representação do discurso sempre pressupõe um processo ideológico cuja relevância deve ser considerada: observar vozes ausentes e presentes no texto, e suas consequências para valoração ou depreciação do que foi dito e daqueles que pronunciaram o discurso relatado, evidencia questões de poder no uso da linguagem.

Na verdade, o relato sempre obedece à determinada decisão do jornalista de representar o que foi dito ou escrito em determinado caminho em detrimento de outro, embora se estabeleça frequentemente uma simulação de reprodução transparente daquilo que foi dito ou escrito por outra fonte. Ademais, a mídia é mais aberta aos setores socialmente

dominantes, frequentemente retomados enquanto “fontes confiáveis” e como “vozes acessadas” que emergem no discurso reportado (cf. HARTLEY, 1982 apud FAIRCLOUGH, 1995, p. 63).

No plano identificacional, observamos que a representação das ações voltadas à pobreza segue, agora, um novo viés ideológico, em sintonia com a própria história do desenvolvimento do trabalho social no Brasil: após a década de 1940, à luz da criação da Legião Brasileira de Assistência (LBA), essas ações passam a ser marcadas por traços clientelistas, assistemáticos, conservadores, com “programas sociais estruturados na lógica da concessão e da dádiva, contrapondo-se ao direito” (COUTO, 2006, p. 71).

Ao se tornarem beneficiários dessas ações, cobertas pelas obras de caridade, reforça-se o processo de exclusão, à medida que tais ações passam a ser entendidas enquanto “favor” prestado pelas classes dominantes às classes subalternas.

Com a implantação definitiva da sociedade do espetáculo – vigente nos últimos quarenta anos, acompanhando as características das sociedades pós-moderna – os veículos de comunicação assumem, definitivamente, papel central. Desde então, passam a se definir como organismos especializados em responder a uma demanda social por justiça e cidadania, e os jornais começam a adotar, como premissas para suas linhas editoriais, um jornalismo pretensamente “crítico”, “apartidário” e “pluralista”. Como resultado, a estrutura composicional do gênero “notícia” sofre mudanças profundas, assentadas na tentativa de construção da objetividade.

Considerando-se que a ACD se apresenta como um campo interessado em analisar as maneiras pelas quais o discurso contribui para reproduzir a desigualdade e a injustiça social, determinando quem tem acesso às estruturas discursivas e de comunicação aceitáveis e legitimadas pela sociedade (cf. VAN DIJK, 2008), justifica-se seu interesse primeiro pelo discurso veiculado pelas mídias. Isso porque estas se constituem no canal responsável pela transmissão da maior parte dos conhecimentos disponíveis na pós-modernidade e, simultaneamente, encontram-se concentradas nas mãos das classes dominantes, detentoras do capital financeiro. Entende-se, assim, que essas classes exercem um controle ideológico, a fim de manter os seus interesses e o *status quo*, através da reprodução ou transformação dos fatos a serem noticiados.

O conceito de “espetáculo” se refere tanto à experiência prática da primazia dos desígnios da “razão mercantil” sobre os demais aspectos da vida social quanto “às novas técnicas de governo usadas para avançar ‘o empobrecimento e a sujeição’”, “conquistando o controle social por intermédio mais do consenso que da força” (FREIRE FILHO, 2003, p. 37)<sup>2</sup>. Como resultado, a persuasão também assume papel central. Observe:

---

2 Conforme mencionado anteriormente, no que tange à camada do modelo tridimensional que enfoca o discurso enquanto *prática social*, Fairclough (2001, 2003) propõe o reenquadre da análise



(04) *Bolsas para baixa renda extrapolaram o Orçamento*

Pilares da ação do Estado no país, os programas de transferência direta de renda às famílias contribuíram para a queda da pobreza e da desigualdade nos últimos anos, mas deixaram de caber no Orçamento federal.

Só nos anos de administração petista, benefícios previdenciários, trabalhistas e assistenciais saltaram do equivalente a 7,3% da renda nacional, em 2003, para 9,4% no ano passado.

Em valores de hoje, é como se a despesa anual do governo com essa finalidade tivesse crescido em cerca de R\$ 120 bilhões, sem um aumento correspondente da arrecadação tributária.

Com a recessão econômica, a receita total da União caiu de 18,9% do PIB, recorde atingido em 2011, para 17,6% no ano passado –quase os mesmos 17,4% de 2003.

Previdência Social, assistência a idosos e deficientes, seguro-desemprego, abono salarial e Bolsa Família respondem hoje por metade do gasto federal, excluindo da conta os encargos da dívida pública. E esse gasto deverá superar a receita deste ano em algo como R\$ 100 bilhões.

A escalada das despesas com esses programas começou com a Constituição de 1988, que fixou novos direitos; tornou-se mais visível quando o Plano Real, de 1994, derrubou a hiperinflação; ganhou impulso a partir da década passada com a formalização do emprego e o envelhecimento da população.

---

das estruturas discursivas à luz das questões atinentes à ideologia e hegemonia. Baseado na concepção gramsciana de hegemonia, caracteriza esse conceito, justamente, como “o domínio exercido pelo poder de um grupo” – e esse grupo é o grupo dominante – “sobre os demais, baseado mais no consenso que no uso da força” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 43). Embora não faça menção à Teoria da Argumentação, pode-se extrair dessa afirmação uma correlação entre a ACD e a Nova Retórica, na medida em que esta concebe a obtenção do “consenso” como o objetivo final de qualquer argumentação. No que diz respeito à noção de ideologia assumida por Fairclough, podemos afirmar que está fortemente assentada nos trabalhos acerca do assunto empreendidos por Thompson (1995): em Fairclough (2001, p. 37), por exemplo, há a remissão direta à obra do autor (“sobre ideologia, ver Thompson (1995)”). Para Thompson (1995, p. 15-16), “ideologia” se refere “às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas” – as “relações de dominação”. Partindo de um quadro assim configurado, o autor apresenta uma tipologia dos modos gerais de operação da ideologia. Em função dos limites aos quais está submetido este artigo, não nos detemos na definição de cada tipo, mas os apresentamos conforme incorreram na análise dos dados.

## DESIGUALDADE

Do ponto de vista da distribuição e da melhora na renda, os programas sociais e a Previdência tiveram maior impacto entre os mais pobres. Mas, de modo geral, vieram do trabalho e da empregabilidade, ao longo dos 13 anos do PT na Presidência, as maiores contribuições para a queda na desigualdade.

No período, segundo dados do Centro de Políticas Sociais da FGV, todos os estratos da população tiveram melhora na renda acima dos índices de inflação: a dos 10% mais pobres aumentou 129%; a dos 10% mais ricos, 32%.

Quanto mais pobre, maior o impacto dos programas sociais e da Previdência. Mas, na média, foi a renda do trabalho que teve maior peso, de 78% para a melhora dos rendimentos. Previdência teve participação de 19%, e o Bolsa Família, de 3%.

No decil mais pobre, o peso do Bolsa Família sobe a 31%, a Previdência cai para 10%, e a renda do trabalho, para 59% (e é preponderante mesmo assim).

## ADVERSÁRIOS

A atual recessão e o alto nível de desemprego (10,9% da força de trabalho) são hoje, portanto, os maiores adversários da melhora na distribuição de renda. Não por acaso, o último trimestre de 2015 foi o primeiro período desde 1999 (início da série) em que renda e desigualdade tiveram uma piora juntas no país. (FSP, 15/05/2016)

Cumprir observar que os recursos avaliativos, bem como o processo persuasivo de forma geral, emergem de modo bastante camuflado, em contraposição aos textos anteriores. Em (4), observamos um texto construído basicamente sob tratamento “factual” dos temas em questão, como se os “fatos falassem por si mesmo”. Não por acaso, os recursos argumentativos utilizados fundam-se praticamente em argumentos baseados na estruturação do real, sobretudo por meio dos vínculos de sucessão, do tipo causa e efeito (no caso da grande relação central estabelecida, temos *os programas de transferência direta de renda às famílias de baixa renda elaborados ao longo dos anos enquanto a causa de um efeito percebido nos dias de hoje, o rombo no orçamento*).

Essas relações de sucessão vêm sustentadas por uma ampla gama de argumentos, como o argumento quase lógico da comparação (*em valores de hoje, é como se a despesa anual do governo com essa finalidade tivesse crescido em cerca de R\$ 120 bilhões, sem um aumento correspondente da arrecadação tributária*) e, sobretudo, o argumento de autoridade, balizado sob a forma de um conjunto de dados estatísticos que resultaram de pesquisas acerca do assunto, como os “dados do Centro de Políticas Sociais da FGV” e outros dados que não têm a fonte explicitada no texto.

Nesse sentido, é importante observar que se atribui a essas fontes confiáveis – no caso, a voz dos institutos de pesquisas econômicas – sustentar a argumentação em curso, mediante diversas estruturas interpessoais de *engajamento por atribuição*. De forma análoga ao que observamos em (3), esses recursos funcionam como estratégias de *engajamento por concordância*, mediante o endosso dos dados apresentados.

A supressão de vozes dissonantes que contestam esse tipo de avaliação econômica universaliza uma perspectiva particular e ajuda a constituir determinado consenso hegemônico negativo acerca dos programas de transferência de renda, mediante a estratégia da “dissimulação” (cf. THOMPSON, *op. cit.*) da estrutura ideológica de dominação em curso, sustentada, neste caso, por uma “subjetividade antipública que segrega e elabora, por meio da comunicação midiática, uma ideologia antiestatal, fundada na ideia da dilapidação financeira do estado e na imagem do estado devedor” (OLIVEIRA, 1997, p. 32). Nesse sentido, os direitos sociais e trabalhistas, consolidados a partir da promulgação da Constituição de 1988, período em que a assistência social deixa para trás seu caráter subsidiário e passa a ser entendida enquanto direito, integrando um tripé da seguridade social – juntamente com os direitos à saúde e à previdência social – são transformados em obstáculos ao desenvolvimento econômico do país: a proteção social, por exemplo, se transforma em “custo Brasil” (OLIVEIRA, 1997, p. 32).

Retomaremos, agora, os exemplos (1) a (4), e ainda, os estudos empreendidos por Costa (2010) acerca dos aspectos tradicionais do gênero notícia no século XIX. Nesse contexto, poderíamos apontar, para o material referente ao final do século XIX e início da segunda metade do século XX (exemplos (1), (2) e (3)), em sintonia com os resultados apresentados pela autora, a determinação exterior, as fórmulas de introdução de texto, a mistura de informação e opinião e a ausência de diferenciação entre nota e notícia como características intrínsecas.

Diferentemente dos resultados mais gerais apontados pela autora, no entanto, observa-se uma responsabilidade enunciativa fortemente marcada, em especial pela presença de comentários que destacam o engajamento do enunciador do texto com os fatos narrados e de julgamentos de estima e sanção social. Em conjunto, esses recursos abrem espaço para argumentações calcadas nas mais variadas estratégias retóricas.

Em sentido mais geral, no material proveniente do noticiário contemporâneo (exemplo (4)), há a diferenciação entre nota e notícia. Ademais, diferentemente dos resultados apontados para os períodos anteriores, observa-se uma responsabilidade enunciativa distanciada e, por conseguinte, a diminuição significativa das estratégias de engajamento e de julgamentos de estima e sanção social. Como resultado, as estratégias argumentativas e a mistura de informação e opinião emergem, agora, de maneira velada.

Em relação às demais regularidades de fenômenos relevantes e recorrentes para o gênero sob análise, podemos afirmar que, no noticiário contemporâneo, os temas típicos dizem respeito aos problemas em que se inserem os segmentos excluídos socialmente e que deles decorrem para os demais estratos sociais; o desenvolvimento temático assenta-se no eixo descritivo e a linguagem emerge sem marcas de ênfase.

## CONCLUSÃO

Mediante a breve comparação entre textos publicados no final do século XIX, ao longo do século XX e início do XXI, fica patente a existência de um posicionamento ideológico fortemente vinculado às classes dominantes perpassando, de modo hegemônico, a elaboração do noticiário dos grandes jornais paulistas nos diferentes períodos da história brasileira acerca da pobreza e das ações necessárias para superá-la. Essa constatação ecoa a posição, sustentada pela ACD, de acordo com a qual os veículos de comunicação se apresentam como mecanismos de controle ideológico das classes dominantes sobre as classes dominadas, “desempenhando um papel essencial ao dar sustentação ao aparato ideológico que permite o exercício e a manutenção do poder” (VAN DIJK, 2008, p. 46).

No que se refere à análise da evolução diacrônica do gênero *notícia*, podemos afirmar que são os breves relatos, correspondentes à *tradição discursiva do relatar* – caracterizados pela apresentação de sequências descritivas e marcados, muitas vezes, pelo argumento de autoridade – bastante raros no final do século XIX – que se impõem diacronicamente. Essa mudança vem determinada, sobretudo, por matizes ideológicos que, em sua essência, vão operando gradativamente a transformação para um noticiário escrito sob o prisma de um jornalismo pretensamente “crítico” e “pluralista”.

Essa tentativa de construção da objetividade materializa-se através de diversas estratégias camufladas de persuasão e controle, as quais puderam ser verificadas com a breve análise dos recursos avaliativos e dos tipos de argumentos empregados – justamente as maiores contribuições dos pesquisadores do subprojeto para o Modelo de Análise Tridimensional. Se nos exemplares do final do século XIX e do início da segunda metade do século XX constatamos todo tipo de argumentos, aliados a uma série de avaliações, a análise do texto do início do século XXI ratifica não apenas a posição de Van Dijk (2008) de acordo com a qual, nas sociedades modernas, o poder exercido pelos jornais inclui maneiras mais sutis de influenciar, mas também corrobora a tese da incidência de determinações sócio-histórico-ideológicas sobre as mudanças das tradições discursivas concernentes aos gêneros textuais/discursivos ao longo dos tempos, ideia tão cara e central para os pesquisadores do subprojeto “Gêneros jornalísticos impressos” do Projeto História do Português Paulista II.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. C. V. O.; GOMES, V. S. Tradições Discursivas: reflexões conceituais. In: ANDRADE, M. L. C. V. *et al.* (org.). *História do Português brasileiro: tradições discursivas do português brasileiro: constituição e mudança dos gêneros discursivos*. v. VII. São Paulo: Contexto, 2018. p. 23-43.

BAHIA, J. *Jornal, história e técnica*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.

COSTA, A. C. *Tradições Discursivas em jornais paulistas de 1854 a 1901: Gêneros entre a história da língua e a história dos textos*. Munich: Grin, 2010.

COUTO, B. R. *O Direito Social e a Assistência Social na Sociedade Brasileira: uma equação possível?* São Paulo: Cortez, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.

FREIRE FILHO, J. A sociedade do espetáculo revisitada. *FAMECOS*, Porto Alegre, n. 22, p. 33-46, 2003.

GOMES, V. S. História do editorial jornalístico em Pernambuco: o que mudou e o que permaneceu no curso dessa tradição discursiva? In: PESSOA, M. B. (org.). *Língua, textos e história*. Recife: Programa de Pós-graduação da UFPE, 2005. p. 87-107.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. A mobilização da voz do/a leitor/a na imprensa de bairro paulistana: uma abordagem introdutória. In: LONGHIN, S. R.; KEWITZ, V. (org.). *História do Português Paulista: série estudos*. v. IV. São José do Rio Preto: Cultura Acadêmica, 2015. p. 112-144.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

LIMA, F. F. Formas da persuasão e manifestação das ideologias no noticiário da mídia impressa paulista sobre as eleições. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 15, p. 127-153, 2014.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York/Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

ÖESTERREICHER, W. La "recontextualización" de los géneros medievales como tarea hermenéutica. In: JACOB, D.; KABATEK, J. (org.). *Lengua medieval y tradiciones discursivas en la Península Ibérica: descripción gramatical, pragmática histórica, metodología*. Madrid: Ibero-americana, 2001. p. 199-231.

OLIVEIRA, F. Vanguarda do atraso e atraso da vanguarda: Globalização e neoliberalismo na América Latina. *Revista Praga*, São Paulo, n. 4, p. 31-33, 1997.

OLIVEIRA, K. C.; PIMENTA, S. M. O racismo nos anúncios de emprego do século XIX. *EID&A. Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, v. 16, p. 381-399, 2016.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *O tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SODRÉ, N. W. *História da imprensa no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SPOSATI, A. *A menina LOAS: um processo de construção da assistência social*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TELLES, V. S. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Editora 34, 2001.

TELES, V. da S. Questão Social: afinal do que se trata? *São Paulo em Perspectiva*, v. 10, n. 4, p. 85-95, out.-dez./1996.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

# Engenharia Biomédica e Bioengenharia: termos similares?

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2244>

**Márcia de Souza Luz-Freitas<sup>1</sup>**

## Resumo

Os termos “engenharia biomédica” e “bioengenharia” são muitas vezes usados como sinônimos. Objetiva-se, neste artigo, verificar essa similaridade. O trabalho fundamenta-se nas teorias da Terminologia, com abordagem descritivo-analítica. Usou-se pesquisa documental para obtenção do *corpus*, formado por verbetes de dicionários *on-line*, resoluções do Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA) e informações do Ministério da Educação (MEC). Os resultados mostram que o termo “bioengenharia” é apresentado nos dicionários de modo diferente dos demais documentos. O termo “engenharia biomédica” não está dicionarizado; entretanto, MEC e CONFEA usam-no para nomear uma área do conhecimento que inclui a Bioengenharia como subárea. Conclui-se que ele é um neologismo sintagmático resultante de um processo de neologia tradutiva.

**Palavras-chave:** terminologia; sinonímia; lexicologia; neologia tradutiva; engenharia biomédica.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [marcialf@unifei.edu.br](mailto:marcialf@unifei.edu.br); <https://orcid.org/0000-0002-7085-3047>

## “Engenharia Biomédica” and “Bioengenharia”: Similar terms?

### Abstract

In the Portuguese Language the terms “bioengenharia” [bioengineering] and “engenharia biomédica” [biomedical engineering] are often used as synonyms. The objective of this article is to analyze this similarity. This study is based on theories of Terminology, with a descriptive and analytical methodology. To obtain the corpus, records on online dictionaries, resolutions of the Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA) and information from the Ministério da Educação (MEC) were collected. The results show that the term “bioengenharia” is presented differently in dictionaries and other documents. The term “engenharia biomédica” is not described in the dictionaries; however, MEC and CONFEA use it to name a subject field that includes Bioengineering as a domain. We conclude that this term is a syntagmatic neologism resulting from a process of translated neology.

**Keywords:** terminology; synonymy; lexicology; translated neology; biomedical engineering.

### Considerações iniciais

Apresentamos, neste artigo, uma discussão inicial sobre a terminologia da Engenharia Biomédica. Trata-se de um domínio recente, surgido a partir do desenvolvimento de novas tecnologias para a produção e o aprimoramento de equipamentos médicos em meados do século XX. Nosso ponto de partida para delimitar esse domínio foi a Tabela de Áreas do Conhecimento em uso pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),<sup>2</sup> na qual se tem a Engenharia Biomédica como uma área que se insere na grande área Engenharias e que admite duas subáreas, a Bioengenharia e a Engenharia Médica.

Entretanto, ao realizarmos as primeiras leituras para compreensão do que seria esse domínio, deparamo-nos com alguns materiais em que sua denominação oscilava entre Engenharia Biomédica e Bioengenharia. Configurou-se para nós uma primeira problematização. Haveria a possibilidade de uma duplicidade de termos? Estaríamos diante de um caso de sinonímia? Haveria certa confusão entre área e subárea?

---

2 A CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação. A Tabela de Áreas do Conhecimento da CAPES é também utilizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) responsável por fomentar a pesquisa científica e tecnológica no Brasil e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros.



Nosso objetivo é analisar as situações de uso desses dois termos de modo a elucidar as questões formuladas. A partir de fundamentos teóricos da Terminologia e com apoio da Lexicologia, concentramo-nos, inicialmente, em aspectos da sinonímia e, posteriormente, para o tratamento do *corpus* obtido, também em aspectos da neologia tradutiva.

Organizamos este artigo em cinco seções. Além desta introdução, dedicamos uma seção à descrição do referencial teórico e outra à descrição da metodologia. A seguir, há uma seção dedicada à apresentação dos resultados e da discussão efetuada e, por fim, uma seção para as considerações finais, a título de conclusão.

## Fundamentação teórica

Dada a importância da interação e do diálogo em uma comunidade acadêmica, estabelecer os termos que compõem e caracterizam determinado discurso especializado são etapa essencial para sua consolidação científica. A concepção da Teoria Geral da Terminologia (TGT) centra-se na proposta de sistematização dos conceitos e suas designações linguísticas, o que envolve, entre outros objetivos, a eliminação da ambiguidade terminológica (WÜSTER, 1998). Para Wüster (1998), devia haver univocidade na atribuição de uma denominação a um conceito. A univocidade e a monorreferenciação impediriam a ocorrência de problemas na comunicação científica.

Nessa concepção, cada conceito, universal e atemporal, deve ser expresso por um único termo. Na TGT, o componente conceitual é supervalorizado: sua essência, sua formação, suas características. O componente linguístico é alcançado pela definição. Como nos mostra Barros (2004, p. 55-56):

Oposta à da Linguística saussuriana, a concepção de termo de Wüster caracteriza-se pela possibilidade de descrição de um conceito por meio de uma definição como passo anterior à própria relação conceito-termo. Em outras palavras, para Wüster, pode-se identificar um conjunto de conceitos de um domínio especializado, organizá-los em um sistema estruturado e defini-los sem mesmo identificar com precisão os termos que o designam. Haveria, portanto, uma total independência entre a expressão e o conteúdo. Essa concepção de signo distancia a Teoria Geral da Terminologia da Linguística Geral.

O ideal de univocidade depende de rígido controle, pela instituição, de regras prescritivas que eliminem fenômenos característicos da linguagem, como a polissemia. A exigência da desambiguação, por meio da monovalência, não nega a existência da sinonímia, mas condena-a. Assim, muito do que é próprio da língua deveria ser evitado na Terminologia. Conforme Krieger e Finatto (2004), os aspectos comunicativos, dinâmicos e pragmáticos da linguagem são, desse modo, desconsiderados. A TGT, ao reiterar a necessidade da

univocidade, dá à unificação entre conceito e termo um caráter supralinguístico. Essa visão redutora foi a principal crítica à TGT.

Ao estabelecermos nossa problematização, colocamo-nos em uma posição de aceitação da sinonímia em Terminologia, por ela ser um fenômeno linguístico. Registrar somente o uso aceito ou aprovado de um termo, de modo prescritivo, conduz à perda do registro do fenômeno da variação linguística, perceptível nas situações de uso. Entendemos a Terminologia pelo viés sociolinguístico. Com base em Boulanger (1991), Boulanger e L'Homme (1991) e Gaudin (1993), consideramos que a Terminologia, em decorrência de sua aproximação com a Linguística (REY, 1979), deve reconhecer e analisar os usos estabelecidos, em vez de limitar-se à normalização.

Levando em conta os aspectos linguísticos, sociais e cognitivos, apoiamo-nos na Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), a qual postula uma nova forma de análise das unidades terminológicas. Essas passam a ser vistas em uma dimensão poliédrica, que abarca fenômenos, tais como, o processo da terminologização contínua, a situação comunicativa, a formação do termo, as relações polissêmicas e a sinonímia. A TCT, resultante de um debate sistemático e crítico à TGT, tem em Cabré seu expoente principal (KRIEGER; FINATTO, 2004).

Para abordar a diversidade denominativa que caracteriza a sinonímia, recorremos a Lyons (1987, p. 140), segundo o qual o fenômeno se manifesta contextualmente, a partir de uma "divisão tripartite entre significado descritivo, expressivo e social", sob três formas, a sinonímia incompleta, a sinonímia completa e a sinonímia absoluta. Lyons (1987, p. 143-144) afirma que a sinonímia absoluta, "praticamente inexistente", só é possível se os elementos "forem completamente sinônimos em todos os seus significados e contextos de ocorrência". Lyons (1987) admite que a sinonímia absoluta talvez só exista nas línguas de especialidade, e, mesmo assim, a coexistência seria condicionada a uma espécie de disputa por um período até que se estabeleça qual será o termo-padrão. A sinonímia completa, de existência menos rara, por sua vez, se dá quando os elementos têm os mesmos significados, porém em um contexto restrito. Já, na sinonímia incompleta, os elementos apresentam nuance diferente em algum ponto de seu significado. Assim, é possível que eles sejam descritivamente sinônimos, mas que tenham significado expressivo ou social diferentes. Esse tipo de sinonímia revela uma relação de semelhança e não de identidade.

O modo com que Ullmann (1972) descreveu a sinonímia é bem parecido. O autor citou estudos de terminologias da época, que comprovavam que as formas sinônimas tinham coexistência temporária e, após algum tempo, uma delas tendia a desaparecer. Ullmann, porém, estendeu a questão para outra situação comum. A coexistência de mais de uma denominação em certas nomenclaturas técnicas poderia ser resultado da existência de um termo nativo paralelamente à existência de um termo de origem estrangeira.

Uma língua de especialidade é destacadamente repleta de criações neológicas. O surgimento e a permanência de termos para dizer um saber científico em todos os seus desdobramentos – conceitos, objetos, processos, discursos – revelam aspectos intra e interlinguísticos bem como sociointerativos. Tais aspectos favorecem a coexistência de denominações, seja por formações paralelas na própria língua, seja pela formação por mecanismos formais próprios da língua nativa concomitantemente ao empréstimo de outra língua, seja pela permanência de um empréstimo mesmo após o estabelecimento de uma denominação na língua vernácula.

Segundo Alves (2001, 2010), o conceito de neologismo engloba a formação de uma nova unidade lexical (UL), a atribuição de uma nova acepção a uma UL já existente ou a adoção de um estrangeirismo. Apontando a influência recente do inglês norte-americano, Alves (2006a, p. 33) afirma que “o português tem recorrido, desde o início da formação de seu léxico, a empréstimos de diferentes idiomas, o que ocorre ainda contemporaneamente, tanto na língua geral como nos domínios de especialidade”.

Hermans e Vansteelandt (1999) denominam como neologia primária a criação lexical em línguas de especialidade exclusivamente por meio de recursos do vernáculo e como neologia tradutiva quando ela resulta de um processo de tradução. Para Hermans e Vansteelandt (1999), tem-se neologia primária quando a formação de um novo termo acompanha a formação de um novo conceito, geralmente em situações típicas de pesquisa ou de fabricação de um novo produto; já a neologia tradutiva ocorre quando um termo já existe em um idioma e um equivalente é criado em outro idioma, situação característica da tradução. Alves (2011) complementa que, embora característica da tradução, a neologia tradutiva se faz presente também em textos originalmente escritos em uma língua, mas que reproduzem conteúdo internacional.

Unidades lexicais especializadas (ULE) introduzidas por meio de neologia tradutiva têm grande aceitabilidade em contextos escritos de comunicação, principalmente porque, a princípio, costumam aparecer seguidas de perífrases (ALVES, 2006a). Analogias devido ao conhecimento do universo nocional do domínio, adequações e busca de equivalentes são comuns nessas situações de uso.

## **Metodologia**

Buscando conhecer o domínio Engenharia Biomédica, partimos de um primeiro documento, a tese de Antonio (2004), que propõe reunir dados sobre a história da área no Brasil. Esse documento suscitou o questionamento que nos guia: o uso de “engenharia biomédica” e “bioengenharia” como termos similares.

Nos contextos de implantação, reconhecimento e avaliação de cursos da Educação Superior bem como de regulamentação profissional, tanto uma UL quanto a outra são

amplamente utilizadas ao se abordar a área. Devido a isso, a pesquisa documental também se estendeu a páginas eletrônicas do Ministério da Educação (MEC) referentes à classificação da área e ao cadastramento de cursos nela existentes e de materiais publicados *on-line* pelo Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA).

Nessas circunstâncias, optamos por registrar graficamente as unidades lexicais com letra inicial maiúscula quando se referirem ao nome dado à área ou a algum curso e com letra minúscula quando a intenção for tratá-los simplesmente como termos próprios do domínio terminológico em estudo. Também preferimos, pela necessidade de dar destaque aos termos, colocá-los entre aspas. Reservamos o itálico para as inscrições em inglês, quando tecemos comentários relativos à neologia tradutiva.

Para verificar se estávamos diante de um caso de sinonímia, examinamos também as ocorrências de “bioengenharia” e “engenharia biomédica” em dicionários de língua portuguesa. Foram selecionados o Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa em sua versão *on-line* (HOUAISS, 2009), o Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa *on-line* (MICHAELIS, 2015) e o Dicionário Caldas Aulete (AULETE DIGITAL, 2008).

Interessaram-nos, na estrutura lexicográfica dos verbetes, a entrada e as definições. A rubrica referente à área de conhecimento, quando presente, serviu como critério de seleção das definições que se encaixam no contexto da pesquisa. Analisamos ainda os dados relativos à etimologia e as remissões a outros verbetes ou subverbetes, quando tais indicações eram encontradas.

A análise descritiva buscou estabelecer pontos de convergência e divergência nas situações de uso dos dois termos, considerando significados e contextos. Especialistas foram consultados,<sup>3</sup> sem a intenção, porém, de validação de um termo preferencial, e considerando-se o funcionamento dos termos no discurso.

## Resultados e discussão

Em nossas primeiras leituras, observamos que Antonio (2004), ao apresentar o surgimento da Engenharia Biomédica no Brasil, denomina-a de Bioengenharia, sem distinção. As denominações são mostradas como sinônimas. Por meio do programa *Terminus*,<sup>4</sup> averiguamos, na versão em PDF do texto completo, a frequência das ULE em análise. “Engenharia biomédica” é citado pela autora 29 vezes. Já “bioengenharia” apresenta 103

---

3 Professores-pesquisados do Grupo de Pesquisa em Engenharia Biomédica da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).

4 *Terminus* 2.0. Universidade Pompeu Fabra. IULA Term, versão 2013.

ocorrências, quantidade bem mais expressiva. Há também a dupla denominação com utilização do sinal (/) como separador. Esse tipo de registro é utilizado 18 vezes. Isso nos leva a uma primeira dedução de que, no início, Bioengenharia era a denominação usual da área e que, aos poucos, se começou a empregar a denominação Engenharia Biomédica. Excertos do uso que Antonio (2004) faz de cada expressão, separadamente e em conjunto, são vistos no quadro 1.

**Quadro 1.** Exemplos de contextos de ocorrência dos termos em Antonio (2004)

<b>Denominação</b>	<b>Exemplo de ocorrência</b>
Engenharia Biomédica	“[...] percebe-se que a Engenharia Biomédica é uma área muito vasta [...]” (p. 34).
Bioengenharia	“[...] é importante enfatizar que a Bioengenharia pode auxiliar em alguns ramos da medicina tais como a Cardiologia [...]” (p. 3).
Engenharia Biomédica/ Bioengenharia	“[...] as opiniões que se seguem nos dão uma mostra de como a Engenharia Biomédica/Bioengenharia evoluiu no país [...]” (p. 38)

Antonio (2004, p. 38) entende que tal área do conhecimento se tornou muito ligada ao “desenvolvimento da instrumentação e, em particular, à instrumentação médica, cujo desenvolvimento é necessário à interação de médicos e engenheiros, nestes incluídos físicos, químicos, matemáticos e cientistas da computação”. Para o Programa de Engenharia Biomédica (PEB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o mais antigo do Brasil, a Engenharia Biomédica, surgida logo após a Segunda Guerra Mundial, dedicou-se primeiramente ao estudo de sistemas biológicos complexos (Bioengenharia) e reabilitação de soldados (Engenharia de Reabilitação). Aos poucos, passou a dedicar-se ao desenvolvimento de instrumentos para uso médico (Engenharia Médica) e à sua utilização adequada em ambiente médico-hospitalar (Engenharia Clínica) (PEB, 2011). A Sociedade Brasileira de Engenharia Biomédica (SBEB) expõe um olhar semelhante, ao apontar o surgimento da Engenharia Biomédica como decorrente do desenvolvimento da Bioengenharia e da Engenharia de Reabilitação (SBEB, 2015). O Laboratório de Engenharia Biomédica (LEB) da Universidade de São Paulo define a Engenharia Biomédica como uma área em que “conhecimentos de Engenharia, Matemática, Computação, Física e Química são utilizados para resolver problemas da Biologia e Medicina” (LEB, 2014, p. 1). As expressões utilizadas nesses documentos, confirmadas em consulta a especialistas, sinalizam para a formação de definições distintas para os dois termos. A definição de “bioengenharia” parece basear-se na aplicação de tecnologias em sistemas biológicos. A definição de “engenharia biomédica” parece considerar a aplicação de tecnologias na resolução de problemas biológicos e médicos.

Em nossa análise das informações disponíveis nos vários órgãos do MEC, constatamos que há classificações e caracterizações, mas não definições para Engenharia Biomédica e Bioengenharia. Engenharia Biomédica aparece na Tabela de Áreas do Conhecimento como a denominação de uma área do conhecimento inserida na Grande Área Engenharias (CAPES, 2014). É considerada pela CAPES e pela Plataforma Sucupira, sistema de informações da pós-graduação no Brasil, como uma área de conhecimento pertencente à área de avaliação Engenharias IV (CAPES, 2016; PLATAFORMA SUCUPIRA, 2017).<sup>5</sup> A Plataforma Sucupira registra a existência, na área de Engenharia Biomédica, de 9 programas de pós-graduação em Engenharia Biomédica, 3 programas em Bioengenharia e 1 em Neuroengenharia (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2018). Na seção *Considerações gerais sobre o estágio atual da área Engenharias IV*, o documento da CAPES sobre cursos de pós-graduação *stricto sensu* relata: "para subárea de Engenharia Biomédica, verificam-se as denominações *alternativas* Bioengenharia e Neuroengenharia" (CAPES, 2016, p. 2, grifo nosso). Já Bioengenharia é encontrada como denominação para uma subárea da Engenharia Biomédica na respectiva Tabela de Áreas do Conhecimento. É cadastrada na Plataforma Sucupira como uma das áreas de concentração da área de conhecimento Engenharia Biomédica.

No Sistema E-MEC, que disponibiliza informações sobre cursos de graduação, observa-se a existência de 22 cursos com a denominação Engenharia Biomédica (E-MEC, 2018). A consulta a cursos com o nome Bioengenharia remete a uma única instituição com a informação de que o nome foi alterado para Engenharia Biomédica (ver figura 1).

The screenshot shows the e-MEC search interface. At the top, there are tabs for 'Consulta Interativa', 'Consulta Textual', 'Consulta Avançada', and 'IES Extintas'. Below the tabs is a search bar with 'Nome do Curso' and the text 'Bioengenharia'. A 'Pesquisar' button is to the right. Below the search bar, there is a green bar with the text 'Resultado da Consulta Por : CURSO -> NOME DO CURSO'. To the right of this bar are three icons: 'Histórico de Índices', 'Exportar Pdf', and 'Exportar Excel'. Below this is a table with the following columns: 'Instituição(IES)', 'Sigla', 'Nome do Curso', 'Grau', 'Modalidade', 'CC', 'CPC', 'IDD', and 'ENADE'. The table contains one row with the following data: '(4925) FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC', 'UFABC', '(1101985) ENGENHARIA BIOMÉDICA', 'Bacharelado', 'Presencial', '-', '-', '-', and '-'. Below the table, there is a dropdown menu with 'NOME ANTERIOR' selected, showing 'BIOENGENHARIA'. At the bottom of the page, there is a copyright notice: '© 2018 Ministério da Educação - Sistema e-MEC. Todos os direitos reservados.' and the e-MEC logo.

**Figura 1.** Designações anterior e atual de um curso de graduação no Sistema e-MEC

<sup>5</sup> "A denominação de Engenharias IV, em termos da classificação das áreas do conhecimento adotada historicamente pela CAPES, designa, de modo genérico, a Engenharia Elétrica e a Engenharia Biomédica" (CAPES, 2016, p. 2).

As informações disponibilizadas pelo MEC, ainda que não definitórias, mostram que as ULE em análise não são utilizadas em relação de sinonímia. Há uma relação hierárquica que organiza conceitualmente a Bioengenharia como um dos campos constitutivos da Engenharia Biomédica. Quando parece haver o uso similar dos termos, percebemos uma tentativa de estabelecer “engenharia biomédica” como preferencial.

O Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (CONFEA), após um processo que envolveu a publicação da Decisão nº PL-0034 de 31 de janeiro de 2008 (CONFEA, 2008a) e gerou alteração na Resolução nº 1.010, de 22 de agosto de 2005 (CONFEA, 2005), bem como atualização da Tabela de Títulos Profissionais, estabelecida na Resolução nº 473, de 26 de novembro de 2002 (CONFEA, 2008b), reconheceu a existência da profissão de Engenheiro Biomédico. A inclusão da Engenharia Biomédica na sistematização dos campos de atuação profissional da Modalidade Elétrica – Categoria Engenharia foi consolidada recentemente com a divulgação da Resolução nº 1.103, de 26 de julho de 2018 (CONFEA, 2018, p. 1), a qual “discrimina as atividades e competências profissionais do engenheiro biomédico e convalida o respectivo título na Tabela de Títulos Profissionais do Sistema CONFEA/CREA, para efeito de fiscalização do exercício profissional”. Nenhum desses documentos faz referência à Bioengenharia.

Entretanto, em textos de divulgação do órgão, a confusão terminológica torna-se visível. Em uma notícia veiculada em 2009, por exemplo, lê-se:

A bioengenharia é uma interface entre as ciências exatas e as ciências biológicas, e que reúne engenheiros, químicos, neurologistas, médicos, fisiologistas em pesquisas avançadas, busca integrar equipamentos e dispositivos elétricos, mecânicos e eletrônicos com organismos vivos. Uma das aplicações que mais se destacam é o uso da bioengenharia para a reabilitação ortopédica, mas o bioengenheiro também desenvolve diversos aparelhos utilizados em hospitais, como respiradores, monitores, equipamentos de hemodiálise, tomografia computadorizada, ressonância magnética, entre outros (TIBÚRCIO, 2009, p. 1).

A citação da presença de médicos na equipe multiprofissional e a menção do desenvolvimento de aparelhos utilizados em hospitais são fortes indícios de características definitórias da Engenharia Biomédica. Ao fim da notícia, há um parágrafo que elenca cursos de Engenharia Biomédica em nível de graduação no país. Depreende-se que o autor considera que tais cursos formam bioengenheiros, o que confirma a ambiguidade denominativa. O parágrafo que transcreve informações acerca de programas de pós-graduação, contrariamente, considera apenas o que leva o nome de Bioengenharia, sem nenhuma menção aos programas de Engenharia Biomédica.

Outro documento do CONFEA que julgamos relevante em nossa análise é a Decisão nº PL-1451/2015 (CONFEA, 2015), na qual se tem a homologação de um registro profissional a partir de um processo de validação por uma universidade brasileira de diploma em Bioengenharia obtido no exterior. Destaca-se que a equivalência entre cursos de graduação em Engenharia Biomédica e Bioengenharia parece ser aceita com certa naturalidade, resguardando-se, no entanto, atribuições profissionais relativas à Engenharia Elétrica, conforme regulamentações da Instituição quanto ao exercício profissional dos engenheiros.

Quanto à presença nos dicionários, os resultados mostraram que “bioengenharia” é dicionarizado nas três obras consultadas. Já “engenharia biomédica” não consta de nenhum deles. Esse fato nos abona, com base em Alves (2010), a afirmar que “engenharia biomédica” é um neologismo.

A versão *on-line* do Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2009)<sup>6</sup> exibe três acepções para “bioengenharia”, sendo a segunda subdividida em duas. Entendemos que a primeira divisão, sob a rubrica [BIOTEC], por se referir a tecnologias aplicadas a “sistemas biológicos”, corresponderia à definição que, acreditamos, seja a mais adequada para esse termo. Essa acepção remete ao subverbo “engenharia genética”, na entrada “engenharia”, com a rubrica [GEN], cuja acepção se constrói a partir do substantivo *manipulação*, indicando o manuseio de materiais genéticos com finalidades práticas, dentre elas, finalidades médicas. A Medicina não é, desse modo, essencial, mas incidental. No nosso entender, “engenharia genética” apresenta sinonímia com “bioengenharia”. Porém, em nenhum outro texto do *corpus*, além dos próprios verbetes, observamos a ocorrência desse termo. A subdivisão 2.1 da segunda definição de “bioengenharia”, sob as rubricas [MED] e [TEC], pelo uso da expressão “resolução de problemas médicos”, corresponderia ao conceito de “engenharia biomédica”. A acepção 1 é totalmente distinta da acepção 2.1, cada uma se referindo especificamente a somente um dos termos. Chama-nos a atenção as informações no campo destinado à etimologia. Para “bioengenharia”, há a indicação da data 1954, no sentido definido, por influência do inglês, bem diferente das informações no verbe “engenharia”, cuja datação é 1789, sendo a fonte da datação o *Diccionario da lingua portugueza: composto pelo padre d. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva*<sup>7</sup>. Inferimos, assim, que o termo “bioengenharia” foi incorporado ao português por meio da integração de um empréstimo (ALVES, 2007). Mostramos esse conjunto de dados na figura 2 para melhor visualização.

---

6 Pelo modo de organização das versões *on-line*, que não remetem a *links* específicos, e por havermos consultado várias entradas em um mesmo dicionário, citamos os dicionários como um todo nas referências e não por verbetes.

7 SILVA, A. de M. *Diccionario da lingua portugueza: composto pelo padre d. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva*. Lisboa: Off. S.T. Ferreira, 1789. 2. v. (cf. HOUAISS, 2009).



O Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa *on-line* (MICHAELIS, 2015) apresenta o termo “bioengenharia” sob a rubrica [BIOL], remetendo-o ao subverbo “engenharia genética”, na entrada “engenharia”, e sob as rubricas [ENG] e [TECNOL] com uma definição em que se empregam as expressões “medicina” e “produtos animais ou vegetais” como objetos aos quais se aplicam técnicas ou processos. Julgamos que essa segunda acepção se aproxima mais do que entendemos por “engenharia biomédica”, mas com uma porção de conteúdo que caracterizaria a “bioengenharia”. A interpretação das definições dadas nessa obra poderia conduzir à ideia de que os termos sejam sinônimos. Embora construído em torno do substantivo *alteração*, interpretamos a importância da significação do conteúdo do subverbo “engenharia genética” para nosso estudo de modo similar à do dicionário *on-line* Houaiss. As informações concernentes à etimologia indicam o processo de formação da palavra e a origem grega do elemento de composição utilizado. Essas indicações não nos permitem dizer algo além das discussões que se veem em Alves (2006b, 2007) sobre gramaticalização de unidades lexicais, truncação, composição e derivação por prefixação, e em Kasama, Almeida e Zavaglia (2008), quando estas analisam a presença da partícula *nano-* na linguagem técnico-científica. Com efeito, lemos em Alves (2006b, p. 139):

A gramaticalização pode também ser o resultado de unidades lexicais que sofrem o processo da truncação: bio- < biologia, ciber- < cibernética, e- < inglês electronic, eco- < ecologia, narco- < narcótico. Tais elementos truncados assumem função prefixal e unem-se a unidades lexicais para derivarem uma nova palavra prefixada. Esses novos prefixos representam situações contemporâneas [...].

Os dados desse dicionário (MICHAELIS, 2015) estão apresentados na figura 3.

**bioengenharia** (1954)

princ. etim.

**substantivo feminino**

1 BIOTEC aplicação do conhecimento da engenharia aos sistemas biológicos, a fim de desenvolver novas tecnologias que proporcionem melhorias a esses sistemas 🐾 cf. **engenharia genética**

2 ENG, TEC estudo em que se aplicam conhecimentos da engenharia na produção de equipamentos destinados à utilização por seres vivos, esp. humanos

2.1 MED, TEC aplicação de princípios da engenharia ou de equipamento de engenharia na solução de problemas biomédicos

2.2 MED, TEC ramo da paramedicina voltado à criação de substitutos mecânicos de órgãos ou partes do corpo humano, de aparelhagens de monitoração de funções biológicas, e de equipamentos ou *habitat* adaptados às necessidades ou condições particulares de seres vivos, e esp. do homem, como, p.ex., no espaço sideral

3 uso industrial de processos biológicos

princ. etim.

*bio-* + *engenharia*, por infl. do ing. *bioengineering* (1954) (no sentido definido)

**engenharia genética** GEN

manipulação de material genético para propósitos práticos (médicos, industriais etc.); manipulação genética, biogenética 🐾 cf. **bioengenharia**

**Figura 2.** Recorte de informações do dicionário *on-line* Houaiss

**bioengenharia**

bi·o·en·ge·nha·ri·a

sf

1 BIOL V engenharia genética.

2 ENG, TECNOL Ciência que trata da aplicação de técnicas avançadas de engenharia e tecnologia à medicina, bem como da biossíntese e do processamento de produtos animais ou vegetais.

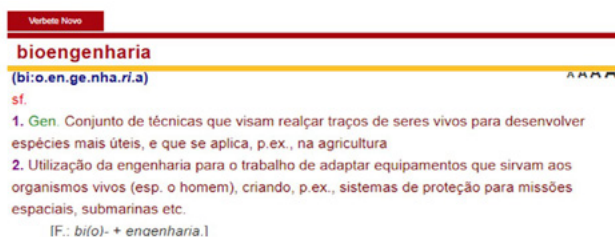
ETIMOLOGIA

*voc comp* do gr *bios*+*engenharia*.

**Engenharia genética**, BIOL : alteração experimental da formação genética de um indivíduo geralmente para fins médicos; bioengenharia, manipulação genética.

**Figura 3.** Recorte de informações do dicionário *on-line* Michaelis

O Dicionário Caldas Aulete (AULETE DIGITAL, 2008) traz duas acepções para o termo analisado, sem nenhuma referência direta à Medicina. Expressões como “seres vivos”, “espécies” e “organismos vivos” colocam tais definições em relação mais íntima com a Biologia. Podemos afirmar que o termo “bioengenharia” não parece sinônimo do termo “engenharia biomédica”. A rubrica [GEN] da primeira acepção aproxima-a da noção de manipulação ou alteração genética observada no subverbo “engenharia genética” dos outros dois dicionários. Entretanto, não houve a remissão. A consulta ao verbete “engenharia” revela-nos a existência desse subverbo, sob a rubrica [BIOQUI], também sem nenhuma remissão. Indicações quanto à estrutura da palavra revelam um processo de formação sem identificá-lo e o dicionário não apresenta nada sobre o elemento *bi(o)*. Por fim, salientamos que esse verbete não constava do Dicionário Caldas Aulete em sua versão tradicional, anterior aos anos 90 do século XX, que foi transposta para o ambiente digital. Segundo as explicações de organização do material<sup>8</sup>, quando essa transposição ocorre, há acesso ao conteúdo anterior por meio da aba “verbo original” disposta ao lado da aba “verbo novo”. A figura 4 mostra os dados obtidos.



**Figura 4.** Recorte de informações do dicionário *on-line* Caldas Aulete

É interessante dizer que, na consulta à versão *on-line* do *Webster American Dictionary of the English Language* (2018, atualização e *copyright*), encontramos também a possibilidade de sinonímia entre *bioengineering* e *biomedical engineering*, com remissões de um verbete a outro. Esse dicionário apresenta 1950 como data de primeiro uso conhecido da palavra *bioengineering*, com o sentido descrito como sinônimo de *biomedical engineering*. Há um segundo sentido que é apontado como sinônimo de *genetic engineering*. Sob o título *Learn about more*, a página do verbete *bioengineering* desse dicionário remete a um *link* para a página eletrônica da *Encyclopaedia Britannica* (2018, *copyright*) que trata do tema. Nessa Enciclopédia, não há uma página específica para *Biomedical Engineering*. No verbete *biomedical engineering* do *Webster Dictionary*, há a indicação de 1960 para a data conhecida de primeiro uso.

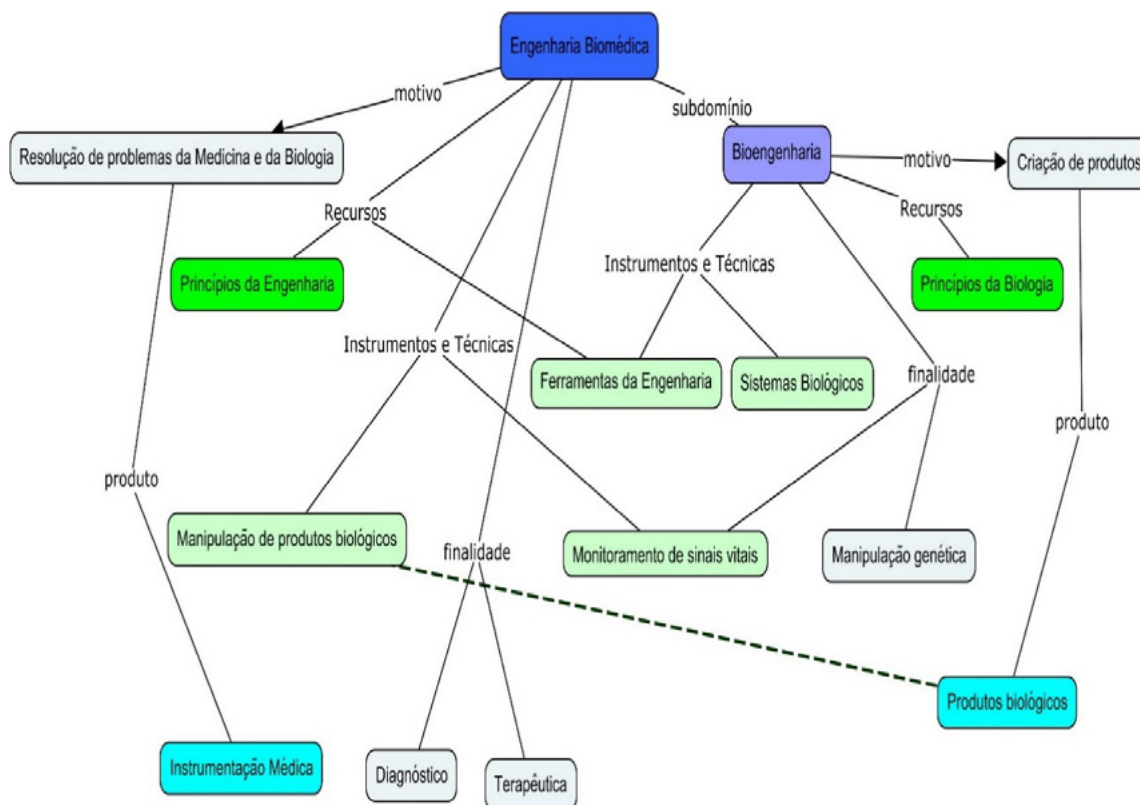
<sup>8</sup> O que é o Dicionário Aulete Digital, disponível em: [http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete\\_digital&op=o\\_que\\_e](http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=o_que_e).

Pelas informações dos dicionários, é possível sustentar a hipótese de que a ULE “bioengenharia” tenha sido incorporada ao português por um processo de tradução do termo *bioengineering* e, de tal modo, seja um empréstimo do inglês, embora possa haver contextos, em outros discursos, que descrevam sua origem na língua portuguesa por meio do processo de formação por composição a partir de uma base não autônoma de origem grega. De maneira análoga, sustentamos que a ULE “engenharia biomédica” seja um empréstimo advindo do inglês, por neologia tradutiva do termo *biomedical engineering*.

Nossa análise do conjunto de dados do *corpus* admite pensar que, no Brasil, em dado momento, tenha sido possível utilizar os dois termos concomitantemente como sinônimos, mas a evolução do conhecimento na área fez com que os significados aparentemente idênticos fossem se distanciando. Pelos elementos comuns e divergentes, não podemos dizer que atualmente as duas ULE possam ser vistas como sinônimas nem podemos considerar que uma das definições para o verbete “bioengenharia” ainda seja aquela que define “engenharia biomédica”. Acreditamos que a caracterização adequada dos dois termos deve levar em consideração a base definitória delineada no quadro 2. Esboçamos um mapa conceitual que pudesse representá-la (ver figura 5).

**Quadro 2.** Sugestão de base definitória a partir da análise dos termos e de seus contextos de uso.

Domínio: Engenharia Biomédica				
Recursos	Instrumentos/ Técnicas	Finalidade	Motivo	Produto
Princípios e ferramentas da engenharia	- Monitoramento de sinais vitais  - Manipulação de produtos biológicos	- Diagnóstico  - Terapêutica	Resolução de problemas da medicina e da biologia	Instrumentação médica
Subdomínio: Bioengenharia				
Recursos	Instrumento/ Técnicas	Finalidade	Motivo	Produto
Princípios da biologia	- Sistemas biológicos  - Ferramentas de engenharia	- Monitoramento de sinais vitais  - Manipulação genética	Criação de produtos	Produtos biológicos (que podem ser manipulados pela Eng. Biomédica)



**Figura 5.** Mapa conceitual de elementos comuns e divergentes entre os termos “engenharia médica” e “bioengenharia”

Acreditamos que a comunidade científica brasileira tenha adotado “bioengenharia” por influência do inglês e, posteriormente, tenha vindo a considerar que esse termo não comportava toda a dimensão do novo domínio e precisou ser suplantado por outro termo mais abrangente, optando-se pelo termo “engenharia biomédica”, o equivalente ao inglês *biomedical engineering*, em contexto de emergência àquela época. A coexistência, como termos sinônimos, é, desse modo, esperada durante certo intervalo de tempo, quando os usuários ainda produzem enunciados em que os termos são utilizados sem distinção.

## Conclusão

A sinonímia é um fenômeno que pode ser observado tanto no léxico comum quanto em léxicos de especialidade. Este trabalho buscou analisar dois termos da Engenharia Biomédica que aparecem como denominações para essa área: “engenharia biomédica”, o termo que é utilizado pelo MEC e pelas regulamentações profissionais do CONFEA, e “bioengenharia”, termo que está descrito nos dicionários de língua geral e com ocorrências diversas em textos acadêmicos e de divulgação.

Documentos do MEC utilizam o termo “bioengenharia”; porém, na maior parte dos contextos de uso, ele se refere à denominação de uma subárea da Engenharia Biomédica. Resoluções do CONFEA não fazem menção ao termo “bioengenharia”, mas textos de outros gêneros discursivos desse órgão utilizam-no. Os dicionários descrevem o termo “bioengenharia” de modo bem diverso, atribuindo a ele acepções que causam a falsa noção de sinonímia com a concepção do que vem a ser “engenharia biomédica”.

Embora as variantes tenham sido concorrentes por determinado período de tempo e ainda o sejam em alguns gêneros discursivos, parece-nos ser propício afirmar, em decorrência de sua maior frequência na obra de Antonio (2004) e pelo fato de já estar dicionarizada, que a ULE “bioengenharia” surgiu primeiro. Quando, posteriormente, a composição sintagmática “engenharia biomédica” foi se tornando proeminente como a ULE mais designativa do conceito, a primeira foi entrando em desuso naquela concepção, mas ganhando força na designação de um conjunto de conhecimentos mais específicos. Salienta-se que o termo “bioengenharia” denomina uma das divisões da área na Tabela de Áreas de Conhecimento (CAPES, 2014), e dá nome a alguns programas de pós-graduação *stricto sensu* que pertencem à área de Engenharia Biomédica. Um desdobramento da pesquisa, com enfoque metodológico diacrônico mais robusto, reforçaria essas confirmações.

A velocidade com que a Engenharia Biomédica vem se desenvolvendo, em virtude de tecnologias cada vez mais aprimoradas, contribui para a consolidação de conceitos que geram, por sua vez, a necessidade de melhor definição terminológica. A terminologia, contudo, marcada pelos aspectos comunicativos e pela dinamicidade da língua, é suscetível, como esta, ao fenômeno da variação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. Terminologia e neologia. *Tradterm*, São Paulo, v. 7, p. 53-70, dez. 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49142/53224>. Acesso em: 16 jan. 2017.

ALVES, I. M. A renovação lexical nos domínios de especialidade. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 32-34, jun. 2006a. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252006000200013&lng=en&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000200013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jan. 2017.

ALVES, I. M. A observação sistemática da neologia lexical: subsídios para o estudo do léxico. *Alfa*, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 131-144, 2006b. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1415/1116>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ALVES, I. M. *Neologismo: Criação Lexical*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ALVES, I. M. A neologia do português brasileiro de 1990 a 2009: tradição e mudança. In: ALVES, I. M. (org.). *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana, 2010. p. 63-82.

ALVES, I. M. Neologia tradutiva em textos de economia. *ReCIT – Revista del Área de Traductología*, Córdoba, n. 2, p. 97-109, 2011.

ANTONIO, A. M. *A bioengenharia no Brasil, século XX: estado da arte*. 2004. Dissertação. (Mestrado) – Instituto de Química de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2004.

AULETE DIGITAL. [on-line]. *Dicionário Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2008. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/on-line>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BIOENGINEERING. *Encyclopaedia Britannica*. [Copyright 2018]. Disponível em: <https://www.britannica.com/technology/bioengineering>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BOULANGER, J.-C. Une lecture socio-culturelle de la terminologie. *Cahiers de linguistique sociale*, v. 18, p. 13-30. 1991.

BOULANGER, J.-C.; L'HOMME, M.-C. Les technolèctes dans la pratique dictionnaire générale. Quelques fragments d'une culture. *Meta*, v. 36, n. 1, p. 23-40. mar. 1991.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 19 jun. 2015.

CAPES. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Documento da área: Engenharias IV. Avaliação quadrienal*. Brasília: Ministério da Educação; Diretoria de Avaliação. 2016. Disponível em: [https://capes.gov.br/images/documentos/Documentos\\_de\\_area\\_2017/14\\_ENG\\_IV\\_docarea\\_2016.pdf](https://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/14_ENG_IV_docarea_2016.pdf). Acesso em: 25 jan. 2018.

CONFEA. CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA. *Resolução 1.010*. Publicado: 2005. Disponível em: <http://normativos.confex.org.br/ementas/visualiza.asp?idEmenta=550>. Acesso em: 28 out. 2016.

CONFEA. CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA. *Decisão PL-0034*. Publicado: 2008a. Disponível em: <http://normativos.confex.org.br/ementas/visualiza.asp?idEmenta=39560>. Acesso em: 28 out. 2016.

CONFEA. CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA. *Tabela de títulos e profissões*. Publicado: 2008b. Disponível em: <http://normativos.confex.org.br/downloads/anexo/0473-02.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.

CONFEA. CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA. *Decisão PL-1451*. Publicado: 2015. Disponível em: <http://twixar.me/qgRK>. Acesso em: 28 out. 2016.

CONFEA. CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA. *Resolução 1.103*. Publicado: 2018. Disponível em: <http://normativos.confex.org.br/ementas/visualiza.asp?idEmenta=66643>. Acesso em: 28 ago. 2018.

E-MEC. SISTEMA E-MEC. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2018.

GAUDIN, F. *Socioterminologie: Des problèmes sémantiques aux pratiques institutionnelles*. Rouen: Université de Rouen, 1993.

HERMANS, A.; VANSTEELANDT, A. Néologie traductive. *Terminologies Nouvelles*, Bruxelles, v. 20, p. 37-43, dez. 1999. Disponível em: <http://termisti.ulb.ac.be/archive/rifal/PDF/tn20/rint20.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2017.

HOUAISS. [on-line]. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, 2009. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#2>. Acesso em: 19 jan. 2018.

KASAMA, D. Y.; ALMEIDA, G. M. de B.; ZAVAGLIA, C. A influência das novas tecnologias no léxico: processos de formação neológica no domínio da nanociência e nanotecnologia. *Debate terminológico*, n. 4, 2008 [não paginado]. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/23843/13832>. Acesso em: 20 jul. 2018.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.



LEB. LABORATÓRIO DE ENGENHARIA BIOMÉDICA. *O Laboratório e a Engenharia Biomédica*. São Paulo: Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EPUSP), 2014. Disponível em: <http://www.leb.usp.br/>. Acesso em: 21 abr. 2015.

LYONS, J. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Tradução Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987 [1981].

MICHAELIS. [on-line]. *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 19 jan. 2018.

PEB. PROGRAMA DE ENGENHARIA BIOMÉDICA. *Definindo Engenharia Biomédica*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.peb.ufrj.br/eb.htm>. Acesso em: 04 jul. 2016.

PLATAFORMA SUCUPIRA. CAPES. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

PLATAFORMA SUCUPIRA. CAPES. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://goo.gl/x8hmGN>. Acesso em: 17 mar. 2018.

REY, A. *La terminologie: noms et notions*. Collection que sais-je? Paris: P.U.F., 1979.

SBEB. SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENGENHARIA BIOMÉDICA. *Boletim da SBEB*. Sociedade Brasileira de Engenharia Biomédica, Rio de Janeiro, n. 1, dez. 2015. Disponível em: <http://www.sbeb.org.br/>. Acesso em: 23 nov. 2016.

TIBÚRCIO, T. *Acidentes de trânsito mostram importância da bioengenharia*. Brasília: Equipe de Comunicação do Confea. 27 fev 2009. Disponível em: <http://www.confea.org.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=7661&sid=10>. Acesso em: 28 out. 2016.

ULLMANN, S. *Semántica*. Introducción a la ciencia del significado. 2. ed. Tradução Juan Martín Ruiz Werner. Madrid: Aguilar, 1972 [1962].

WEBSTER *American Dictionary of the English Language*. [Atualização e Copyright 2018]. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/>. Acesso em: 19 fev. 2018.

WÜSTER, E. *Introducción a la Teoría General de la Terminología y a la Lexicografía Terminológica*. Tradução A. Nokerman. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada / Universitat Pompeu Fabra, 1998 [1979].

# *Fake news*: uma investigação discursiva

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2324>

**Gabriel Reis Moraes Machiaveli<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O presente trabalho pretende investigar as notícias falsas, as *fake news* (ALCOTT; GENTZKOW, 2017) enquanto formas intensificadoras da polêmica (AMOSSY, 2017) e busca compreender como essas notícias usufruem de modalidades argumentativas para atingir o emocional das pessoas, como a indignação, a raiva, e o confronto; captando e gerando em seu interlocutor um aspecto de credibilidade (CHARAUDEAU, 2007; 2015a; 2015b). Notamos que estas notícias são fabricadas para despertar crenças, ideologias, doutrinas, com caráter de verossimilhança com os fatos reais. São objetos de análise duas postagens sobre o assassinato da vereadora Marielle Franco (PSOL-RJ), que nos revelaram um jogo polêmico entre modalidades: a dicotomização entre bem e mal; argumentos falaciosos contra o outro; e a polarização.

**Palavras-chave:** *fake news*; polêmica; notícias falsas; discurso.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; gabriel.machiaveli@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9766-7498>

## Fake News: a discursive investigation

### Abstract

The present work intends to investigate the fake news (ALCOTT; GENTZKOW, 2017) as modalities of the polemic (AMOSSY, 2017;) and seeks to understand how this news uses textual tools to reach the emotional of people, such as indignation, anger, and confrontation; capturing and generating in its interlocutor an aspect of credibility (CHARAUDEAU, 2007, 2015a, 2015b). We note that this news is fabricated to awaken beliefs, ideologies, doctrines, with character of verisimilitude with the real facts. Two posts about the murder of councilwoman Marielle Franco (PSOL-RJ), revealed a controversial game between modalities: the dichotomization between good and evil; fallacious arguments against each other; and polarization.

**Keywords:** fake news; polemic; discourse.

### Introdução

A notícia falsa (*fake news*), como todo produto linguístico-discursivo, não é um enunciado novo, uma nova "forma" de manipulação de dados e fatos, mas sim uma memória que é retomada e rearticulada. Se tomarmos os eventos recentes, compreenderemos as Eleições Presidenciais dos Estados Unidos de 2016 e o *Brexit* como possíveis estopins de discussão deste tema. Dos mais variados assuntos que emblemaram estes eventos, está o possível apoio do Papa Francisco ao candidato (à época) Donald Trump, do Partido Republicano. Essa notícia inverídica foi divulgada pela internet, principalmente nas redes sociais<sup>2</sup>, com larga escala de acessos e adesões. Isso gerou grande repercussão positiva na campanha do candidato citado, que conseguiu se eleger naquela ocasião.

A notícia do possível apoio do Papa Francisco ao candidato Donald Trump, em 2016, foi a segunda postagem mais compartilhada em redes sociais<sup>3</sup>, nos EUA. O *Brexit* se destacou também por impulsionar notícias falsas. A maioria das notícias afirmava que o Reino Unido seria tomado por imigrantes em 2030, afirmação que serviu para alarmar a população a favor da saída do Reino Unido da União Europeia (UE). Tudo isso demonstra o poder das notícias falsas tanto ideológico e político, como também financeiro<sup>4</sup>.

---

2 É bom deixar claro que são impulsionadoras e pulverizadoras das notícias falsas.

3 Ver: <https://www.buzzfeednews.com/article/craigsilverman/top-fake-news-of-2016#.sdbv8jeMgG>. Acesso em: 04 ago. 2018.

4 Vamos tratar sobre isso mais a frente.

O relatório do Observatório da Comunicação (RELATÓRIOS OBERCOM, 2018, p. 17) definiu as notícias falsas como “um conjunto de práticas pseudojornalísticas baseadas na distorção mais ou menos voluntária de informações jornalísticas (chamadas de “verdades alternativas”), voltadas à desinformação e à deslegitimação dos saberes e actores institucionalizados”.

Entendemos *fake news* como materialidades discursivas que retomam, enaltecem e reverberam crenças negativas com intencionalidades políticas. Embora estas notícias sejam consideradas sátiras e paródias de determinados temas, observamos que o *site* de rede social Facebook tem tornado essas notícias “verdadeiras”. Dado que uma pesquisa sobre isso constatou que 23% de três mil entrevistados utilizavam o Facebook como fonte principal de informação e 83% avaliaram como concisas as notícias falsas durante as eleições presidenciais norte-americanas (SILVERMAN; SINGER-VINE, 2016 apud ALCOTT; GENTZKOM, 2017).

Nosso *corpus* é preenchido por notícias falsas sobre a vereadora Marielle Franco (PSOL-RJ), assassinada em março de 2018, em que a acusam de envolvimento com o tráfico de drogas e com o Comando Vermelho. Desse modo, coletamos duas postagens em redes sociais (uma do Twitter e outra do Facebook) sobre o assassinato de Marielle Franco, nos embasando em notícias sobre as notícias falsas<sup>5</sup>. Também coletamos uma reportagem sobre o assassinato de Marielle Franco do *site* de notícias Ceticismo Político.

Nossa análise será feita a partir de três etapas: 1) entender o que são *Fake news* (ALCOTT; GENTZKOM, 2017; GARCIA, 2018); 2) analisar o *corpus* através das modalidades argumentativas da polêmica (AMOSSY, 2017), como a desqualificação do adversário, a polarização e a dicotomização e 3) compreender as materializações de crença e conhecimento arregimentados pelos locutores nas postagens e na notícia, utilizando a teoria dos imaginários sociodiscursivos de Charaudeau (2007, 2015a, 2015b).

Amossy (2017) elabora estudos da retórica antiga à contemporânea, ressaltando a importância do dissenso nas democracias pluralistas. Entre suas posições, está compreender o dissenso como fundamental em uma democracia. Ela destaca a polêmica dividida em modalidades, como a dicotomização, polarização, e a desqualificação do adversário, que explanaremos mais adiante. O emocional, o impacto de uma *fake news*, contribui para o fenômeno da polêmica, “radicalizando aspectos mencionados nos debates polêmicos, para questões da sociedade que interpelam fortemente os participantes” (Ibid., p. 146). Para a autora, a indignação (se pensarmos o tema de uma *fake news*) radicaliza a polarização social. Por outro lado, o conceito de imaginários

---

5 Ver notícias: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/rio-de-janeiro,facebook-retira-do-ar-fake-news-contra-marielle-franco,70002240964>; <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2018/03/noticias-falsas-sobre-marielle-mostram-como-o-estado-lida-com-a-favela.shtml>. Acesso em: 19 jun. 2018.

sociodiscursivos (CHARAUDEAU, 2007, 2015a, 2015b) corrobora para analisar quais crenças e conhecimentos os locutores materializam para fortalecer o debate polêmico.

## As notícias falsas

É importante fazer um parêntese sobre as notícias falsas. Vivemos numa sociedade ciberconectada diariamente, com grande parte dos usuários gastando seu tempo em *sites* de redes sociais, como o *Facebook*. Em 2016, com a grande repercussão das notícias falsas, seja pelas eleições norte-americanas e também pelo *Brexit*, diversas discussões sobre isto revelaram uma sociedade pós-verdade. Quando pós não significaria uma sociedade pós-algo, mas sim, uma sociedade contemporânea que estaria além da verdade. Isto explica a eleição de pós-verdade como palavra do ano em 2016 pelo dicionário Oxford. Todavia, neste trabalho nos atentaremos precisamente ao conceito de *fake news*, que faz parte desse bojo da pós-verdade, com sua materialidade linguístico-discursiva.

Não há como iniciar nossa exposição sem ressaltar o trabalho de Alcott e Gentzkom, publicado em 2017, que vem sendo bastante utilizado para tratar as *fake news*. Os autores definem notícias falsas como artigos de notícias que são intencional e verificadamente falsas, com o objetivo de enganar seus leitores (Ibidem, p. 213). Estes artigos assumem um caráter de credibilidade ao reproduzirem padrões delineados por jornais e portais de notícias. Segundo Garcia (2018), as *fake news* não são notícias manipuladas ou tendenciosas, mas sim mentiras, e este ponto é crucial ao tratarmos da questão linguístico-discursiva do objeto. São informações falsas impulsionadas de duas formas: seja pelo valor financeiro, seja pelo teor político ou ideológico<sup>6</sup>. A primeira corresponde às compensações financeiras dos usuários. Quanto mais compartilhamentos uma postagem no Facebook ou um tuíte tiver, mais receita isto gera ao usuário. Portanto, isto impulsionou a criação destas notícias falsas dentro do ambiental virtual. A outra corresponde ao campo das representações sociais, e mais precisamente, às representações políticas dos usuários. Conforme vemos abaixo:

A segunda motivação é ideológica. Alguns provedores de notícias falsas procuram promover os candidatos que eles preferem. O dono de um *site* famoso, por exemplo, afirma que começou principalmente para ajudar a campanha de Donald Trump (Townsend, 2016). Outros provedores de notícias falsas de direita, na verdade, dizem que eles se

---

6 O conceito de ideologia não é o escopo deste trabalho. Entretanto, quando citarmos “ideologia”, isto corresponderá, de maneira geral, a um condição sócio-histórica, construída por discursos que se interligam, e se transformam, formando um conjunto de crenças e conhecimentos políticos que refletem determinado grupo.

identificam com a esquerda mas queriam envergonhar os da direita, mostrando que iriam circular histórias falsas como credibilidade<sup>7</sup>. (ALCOTT; GENTZKOM, 2017, p. 217, tradução nossa).

Se tomá-las na história, temos a independência cubana como fruto de uma notícia falsa. Segundo Garcia (2018), o jornal *New Yorker*, encabeçado pelo magnata William Randolph Hearst, viu no conflito entre Cuba e Espanha uma oportunidade para ilustrar o jornal. Entretanto, na cobertura do conflito, uma notícia falsa culpou a Espanha de ter feito um ataque a um barco com uma mina submarina, o que fez com que os EUA entrassem na disputa. O jornal inventara uma guerra entre Estados Unidos e Espanha que culminou com a independência de Cuba.

Outros fatos semelhantes ocorreram no Brasil. Em abril de 2017, o site *Catraca Livre*<sup>8</sup> elencou os “10 casos mais famosos de notícias falsas na história”, com quatro notícias brasileiras: o bebê-diabo; o chupa-cu de Goianinha; a entrevista do PCC no programa Domingo Legal, de Gugu Liberato; e o caso Escola Base.

O bebê-diabo foi uma notícia veiculada pelo jornal *Notícias Populares* (NP), jornal diário conhecido por manchetes tendenciosas, com base no nascimento de um bebê com deformações na testa. A história falsa repercutiu durante meses no imaginário popular paulista. A história do “chupa-cu” foi impulsionada por uma imagem de um objeto parecido com um animal deformado que, segundo o site, alarmou algumas pessoas da região. Outro caso notório foi a falsa participação do Primeiro Comando da Capital (PCC) ao vivo no programa Domingo Legal. O apresentador Gugu teve que se desculpar e endereçou a culpa a outro jornalista. Mas o caso mais alarmante foi a Escola Base de 1994. Os proprietários de uma escola particular de São Paulo, capital, foram acusados de abusar sexualmente de quatro alunos. Após grande repercussão, o inquérito foi arquivado por falta de provas e os proprietários da escola processaram os jornais. Portanto, não é nova a disseminação de notícias falsas.

Vejamos, as notícias falsas são artigos que usufruem do fazer jornalístico, motivadas principalmente por uma posição política e financeira, como resume Garcia (2018, p. 30, tradução nossa): “As *fake news* são informações falsas desenhadas semelhantes às

---

7 No original: “The second motivation is ideological. Some fake news providers seek to advance candidates they favor. The Romanian man who ran endingthefed.com, for example, claims that he started the site mainly to help Donald Trump’s campaign (Townsend 2016). Other providers of right-wing fake news actually say they identify as left-wing and wanted to embarrass those on the right by showing that they would credulously circulate false stories.”.

8 Ver: <https://catracalivre.com.br/entretenimento/10-casos-famosos-de-noticias-falsas-na-historia/>. Acesso em: 03 ago. 2018.

notícias com o objetivo de difundir um engano ou uma desinformação deliberada para obter um fim político ou financeiro<sup>9</sup>.

Garcia (2018, p. 44) também nos mostra que as *fake news* são movidas por interesses. O autor faz uma apropriada distinção entre notícias interessadas e notícias interessantes. Notícias interessadas seriam movidas, sobretudo, por interesses (sejam eles pessoais, políticos ou financeiros) e as notícias interessantes teriam um valor mais amplo, de caráter público. “Não há nada mais interessado e menos interessante do que uma notícia falsa” (Ibidem, tradução nossa<sup>10</sup>). Para o autor, as notícias falsas são primordialmente interessadas porque seus próprios criadores têm interesses econômicos e ideológicos. Primeiro porque criar notícias falsas é mais barato do que produzir notícias verdadeiras. Segundo, como afirma Mark Twain (apud GARCIA, 2018, p. 46): “É mais fácil enganar as pessoas do que convencê-las de que foram enganadas”. No Brasil, temos um ditado popular sobre isso: “Até explicar que focinho de porco não é tomada...”.

Continuando, Garcia (2018) explica que, para dar credibilidade para as notícias falsas, os criadores copiam interfaces, logos, padrões de estilo de jornais e portais tradicionais, como o caso de um *site* de notícias falsas – o *The National Report* – dos Estados Unidos ter copiado o logo do Huffington Post para dar mais confiança aos seus leitores. Lembrando que quanto mais um *site* seja visto, mais suas postagens sejam compartilhadas, mais receita o autor do *site* recebe.

Entretanto, existem mais pontos para ressaltarmos sobre as notícias falsas. Segundo Garcia (2008), elas podem ser divididas de sete formas. Ressaltando que não são totalmente independentes à outra. São elas: as notícias como paródias (ver o *site* Sensacionalista<sup>11</sup>); são notícias enganosas; são notícias impostoras (quando usam um falso discurso citado); fabricadas (falácias para prejudicar alguém – ver o caso de Maria do Rosário<sup>12</sup> (PT)); notícias com contexto falso; e notícias manipuladas (redirecionam informações e usam imagens para criar falsidades).

Todo esse bojo que citamos acima faz parte do jogo das *Fake news*. Exporemos na próxima seção nossos pressupostos teóricos para abordarmos as notícias falsas em sua dimensão discursiva.

---

9 No original: “Las fake news son informaciones falsas diseñadas para hacerse pasar por noticias con el objetivo de difundir un engaño o una desinformación deliberada para obtener un fin político o financiero”.

10 No original: “No hay nada más interesado y menos interesante que uma notícia falsa”.

11 <https://www.sensacionalista.com.br/>

12 Ver: <https://www.boatos.org/politica/maria-rosario-pm-matou-assaltantes.html>. Acesso em: 19 jun. 2018.

## A credibilidade e a captação: a gênese dos saberes

Todo meio de comunicação se sustenta por meio de uma validade. Essa validade é dada pelo leitor que lê o jornal, pelo telespectador, pelo ouvinte, e mais recentemente, pelo usuário da sociedade em rede. Essa validade, esse modo de conquistar uma confiança do usuário a um meio, podemos chamar de credibilidade e de captação. Charaudeau (2015a) afirma que a finalidade do contrato de comunicação da mídia deve pertencer a duas visadas: da credibilidade e da captação. A credibilidade está voltada ao fazer saber, a uma intenção de informar criteriosamente os cidadãos. Enquanto a captação está voltada ao fazer sentir, à sedução.

A finalidade do contrato de comunicação midiática se acha numa tensão entre duas visadas, que correspondem, cada uma delas, a uma lógica particular: uma visada de *fazer saber*, ou visada de informação propriamente dita, que tende a produzir um objeto de saber segundo uma lógica cívica: informar o cidadão; uma visada de *fazer sentir*, ou visada de captação, que tende a produzir um objeto de consumo segundo uma lógica comercial: captar as massas para sobreviver à concorrência. (CHARAUDEAU, 2015a, p. 86).

A visada da credibilidade está voltada para uma racionalidade, para um conteúdo experimentado e comprovado. Nisso podemos ver a objetividade do jornalismo e a função do *lead* (lide<sup>13</sup>) como forma de dar mais informação ao leitor de maneira sucinta. Nesta visada, o que importa é informar o receptor, prioritariamente. Todavia, como afirma Charaudeau (2015a, p. 92), a mídia se instala neste espaço limítrofe entre a informação e a persuasão.

Assim, o contrato de informação midiática é, em seu fundamento, marcado pela contradição: finalidade de fazer saber, que deve buscar um grau zero de espetacularização da informação, para satisfazer o princípio de seriedade ao produzir efeitos de credibilidade; finalidade de fazer sentir, que deve fazer escolhas estratégicas apropriadas à encenação da informação para satisfazer o princípio da emoção ao produzir efeitos de dramatização.

---

13 O *lead* é o primeiro parágrafo da notícia e nele o leitor deverá encontrar respostas a seis questões: O Quê, Quem, Quando, Onde, Porquê e Como; sendo que as duas últimas questões – Porquê e Como – podem as mais das vezes omitir-se do *lead*, guardando-se para o parágrafo subsequente. A razão é que, antes de mais nada, os *leads* têm duas funções a cumprir: informar imediatamente o leitor das características mais importantes do facto que se noticia; e serem atraentes apelando à leitura do resto do texto. *Leads* muito pesados dificultam a compreensão e desencorajam a leitura (GRADIM, 2000, p. 57)



Charaudeau (2015a) nos mostra essa região fronteira entre o saber e o sentir presente nas manifestações discursivas midiáticas. Nas palavras do autor, a mídia está “condenada a procurar emocionar o seu público, a mobilizar sua afetividade, a fim de desencadear o interesse pela informação que lhe é transmitida” (Ibid.). Tratam-se de procedimentos linguístico-discursivos que norteiam o fazer jornalístico. É importante salientar duas questões pontuais que nos ligam, de maneira aproximada, às *Fake news*. A primeira é sobre o *efeito de verdade* e a segunda sobre o *valor de verdade*.

Segundo o autor, o efeito de verdade parte da subjetividade de um sujeito para o mundo; constitui-se de um “acreditar ser verdadeiro”, movido, sobretudo, por julgamentos compartilhados em determinada comunidade. Este efeito possui uma mobilidade de adesão e de convicção, determinada por saberes compartilhados.

O efeito de verdade não existe, pois, fora de um dispositivo enunciativo de influência psicossocial, no qual cada um dos parceiros da troca verbal tenta fazer com que o outro dê sua adesão a seu universo de pensamento. O que está em causa aqui não é tanto a busca de uma verdade em si, mas a busca de “credibilidade”, isto é, aquilo que determina o “direito à palavra” dos seres que comunicam, e as condições de validade da palavra emitida (Ibidem, p. 49).

Enquanto o efeito de verdade faz parte de uma convicção no “verdadeiro”, o *valor de verdade* se institui a partir de uma evidência; é a partir de uma posição explicativa, baseada em procedimentos científicos, que esse valor pode se reafirmar.

Dado o exposto, o jogo entre a captação e a credibilidade se dá no campo dos imaginários. Para isso, Charaudeau (2015b) propõe uma gênese de saberes<sup>14</sup>, dividida entre saberes de conhecimento e saberes de crença. Os saberes do conhecimento são da ordem do mundo para o sujeito. São formulações baseadas em eventos científicos e da natureza, como a física, química, etc. São informações *concretas* que não partem do sujeito e, na maior parte das vezes, não são questionadas.

[...] o saber científico é construído das explicações sobre o mundo que valem para conhecer o mundo como ele é e funciona. Estamos na ordem da razão científica que se baseia em procedimentos de observação, experimentação e cálculo, que usam ferramentas de visualização do mundo (microscópio) ou operações (informática), e cuja garantia objetiva é que estes procedimentos e instrumentos

---

14 Para aprofundar mais sobre os saberes, ver: Figueiredo (2013).

podem ser rastreados e usados por qualquer outra pessoa com a mesma habilidade.<sup>15</sup> (CHARAUDEAU, 2007, p. 55, tradução nossa).

Já os saberes de crença são saberes essencializados (doxa), como uma opinião sobre determinado tema, a constituição dos imaginários de um grupo, entre outros. Segundo Charaudeau (2007, p. 56, tradução nossa), os saberes de crença “[...] não se relacionam com o conhecimento do mundo no sentido de que temos dado a ele, mas sobre as avaliações, apreciações, julgamentos sobre fenômenos, eventos e seres do mundo, seu pensamento e comportamento<sup>16</sup>”.

A gênese dos saberes contribui para identificar as representações arregimentadas pelos interlocutores para sustentar uma tese, como veremos na análise, o que nos aproxima de modalidades polêmicas, como a desqualificação do adversário e a polarização.

## Apologia da polêmica

A polêmica foi/é foco de diversos estudos de variadas áreas do conhecimento. Seu interesse se dá no campo político, linguístico e filosófico, principalmente por se formar a partir de preceitos retóricos. No entanto, neste trabalho, nos limitaremos a tratar a polêmica em um quadro teórico proposto por Amossy (2017). Conforme a autora, a polêmica é uma modalidade argumentativa que se constitui a partir da erística e da sofística, tornando-se uma modalidade argumentativa através de uma crescente co-construção de respostas e réplicas ao embate das teses antagonistas (Ibid., 2017, p. 49-50). A polêmica formaria, então, estruturas de troca verbal classificadas como modalidades. Dentre essas modalidades, se destacam a dicotomização, a polarização, ocasionadas pela situação de comunicação (democracia pluralista), e também, a desqualificação do adversário.

A dicotomização das oposições, a polarização e o descrédito lançado sobre o outro se estabelecem sobre uma série de operações linguageiras que mobilizam um vasto leque de procedimentos retóricos. Como modalidade argumentativa, a polêmica é, antes de tudo, uma arte da refutação (Ibid., p. 98).

---

15 No original: “Le *savoir savant* construit des explications sur le monde qui valent pour connaissance du monde tel qu’il est et fonctionne. On est dans l’ordre de la raison savante qui s’appuie sur des procédures d’observation, d’experimentation et de calcul, lesquelles utilisent des instruments de visualisation du monde (microscope) ou d’opérations (informatique), et dont la garantie objectivante est que ces procédures et ces instruments peuvent être suivis et utilisés par toute autre personne ayant même compétence.”.

16 No original: “ne portent pas sur la connaissance du monde au sens que nous venons de lui donner mais sur des évaluations, des appréciations, des jugements à propôs des phénomènes, des événements et des êtres du monde, leur pensée et leur comportement”.

Explica Amossy (2017) que a dicotomização ocorre quando duas opiniões se excluem uma da outra, ou seja, propõe estabelecer dicotomias como esquerda/direita. São do campo do conceito formado pela estratificação social. O que importa na dicotomização é compreender como ela é formulada sócio-historicamente (crenças, ideologias, circunstância histórica) em determinada sociedade. Trata-se de uma categorização da sociedade, enquanto a polarização se dá por meio da enunciação.

A polarização está no campo *actancial*, isto é, no campo da tomada de palavra dos interlocutores. Quando a polarização se instaura, há um jogo polêmico entre o Proponente (aquele que toma a palavra e que propõe o debate) e o Oponente (aquele que terá seu argumento refutado). “A polarização não apresenta apenas uma divisão em branco/preto, direita/esquerda – ela põe também um “nós” diante de um “eles” (Ibid., p. 56). Amossy (2017) explica que o efeito da polêmica é dividido em duas formas cruzadas: 1) a partir de uma violência que autoriza a polarização social e a confrontação de posições dicotômicas; 2) e por meio de uma regulação que é tributada dos quadros sociodiscursivos, institucionais e culturais, que autorizam o desenrolar da confrontação no espaço público. Desse modo, a polêmica é definida tanto como conflito – polarização e dicotomização – quanto pela desqualificação do adversário.

Na disputa que se desenrola face um terceiro, ela se distingue [a polêmica] sempre pelas tentativas de desqualificação do Oponente. “O discurso polêmico”, escreve Kerbrat-Orecchioni (1980, p. 12), “é um discurso desqualificador, o que quer dizer que ele ataca um *alvo* [...] e que põe, a serviço dessa visada pragmática dominante – gerar o descrédito do adversário e o discurso que ele presumidamente sustenta –, todo o arsenal de seus procedimentos retóricos e argumentativos” (Ibid., p. 58-59).

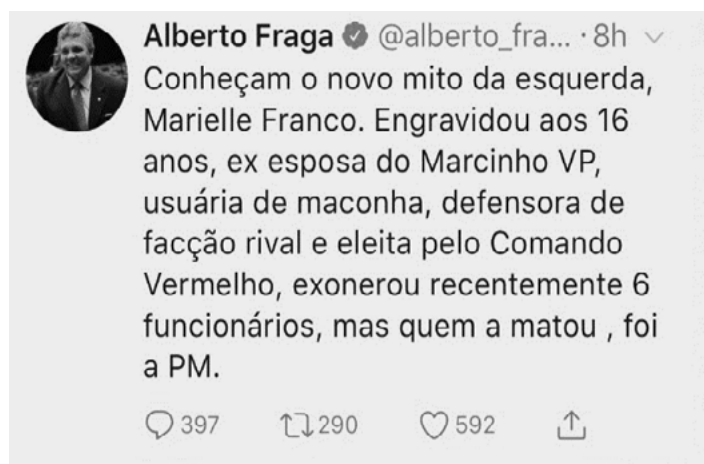
Com a polarização, os interlocutores se refutam para garantir a adesão de um auditório, um terceiro espectador.

O Oponente refuta, assim, as razões do adversário, mostrando que seu discurso é indigno de confiança e não merece que o apoie. A polêmica responde, então, ao discurso adverso, enfraquecendo-lhe os argumentos por todos os meios possíveis, seja pela negação, seja pela reformulação orientada, seja pela ironia, seja pela modificação dos propósitos... [...] (Ibid., p. 59).

Dessa forma, ao desqualificar o adversário, o interlocutor coloca em cena argumentos erísticos e sofisticos, tentando vencer o debate de qualquer forma. Analisaremos nosso *corpus* a partir destas modalidades: 1) a desqualificação do adversário; 2) a dicotomização; e 3) a polarização. Notemos uma possível semelhança com as *fake news*: o convencimento de um auditório.

## A polêmica instaurada: uma análise

Nesta seção, nosso objetivo é analisar duas postagens sobre o assassinato da vereadora Marielle Franco (PSOL-RJ), ocorrida em 14 de março de 2018, no Rio de Janeiro (RJ). Sua morte gerou grande repercussão na mídia<sup>17</sup> e nas redes sociais, sobretudo, na sua relação com os espectros políticos, isto é, na posição social de Marielle, no conjunto das vigências partidárias, com outros polos ou extremos. Isto gerou diversas manifestações pelo Brasil, e, principalmente, dentro das redes sociais como Facebook, Twitter e Instagram. Diversas personalidades se solidarizaram com Marielle, seja pela comoção e ou pelo pedido de uma investigação rigorosa sobre o crime. Coletamos manualmente duas publicações que nortearam campanhas contra as *fake news*. Dado o exposto, segue abaixo a postagem do deputado Alberto Fraga (DEM) sobre a morte da vereadora, publicado no Twitter:



**Figura 1.** Postagem do deputado federal Alberto Fraga (DEM-DF).  
Fonte: twitter.com

A postagem acima foi apagada<sup>18</sup> pelo referido deputado após repercussão negativa. Mas isso não elimina os efeitos causados por ela, assim como sua posição no entorno dos discursos sobre esquerda e direita<sup>19</sup> no Brasil. Portanto, por mais que essa postagem não possa ser verificável (posto que foi deletada), nada indica que esta não possa ser analisada, tendo em vista seu caráter, à primeira vista, tendencioso e polêmico.

---

17 Notemos que mídia, neste momento, não é o mesmo que suporte, mas sim uma instituição dotada de editores, jornalistas, apresentadores, bem como de expectadores, ouvintes e leitores.

18 Ver: <https://noticias.r7.com/prisma/coluna-do-fraga/desembargadora-e-deputado-que-criticaram-marielle-apagam-posts-19032018>. Acesso em: 08 set. 2018.

19 Compreendemos os espectros políticos esquerda e direita a partir das noções apresentadas por Bobbio (1995). Segundo o autor, o traço definatório da diferença entre ambas as partes se dá na compreensão da desigualdade social. A esquerda se pautaria para estancar a desigualdade social, enquanto a direita a pautaria como uma coisa natural. Uma naturalidade.

Segundo Amossy (2017), uma das modalidades da polêmica se caracteriza pela desqualificação do adversário, como vimos na seção “Apologia da Polêmica”. Tomando a postagem acima, podemos afirmar que o deputado usa esta modalidade para atacar a reputação da vereadora assassinada. “Usuária de maconha”, “defensora de facção rival”, “ex esposa do Marcinho VP” [sic] nos direcionam a confirmar a desqualificação, bem como a identificar a polarização (mito da esquerda = eles da esquerda). Há o proponente deputado que desqualifica a oponente Marielle. No plano dos actantes, como afirma Amossy (2017), consideramos que a postagem se inscreve na posição de direita, levando em conta a dicotomização (que é o campo do conceito) entre direita e esquerda. A marca linguística “mito” remonta à desqualificação, seu sentido aqui é tomado negativamente, e relaciona-se a uma base de saberes compartilhados sobre insurreições provocadas pelo espectro da esquerda política.

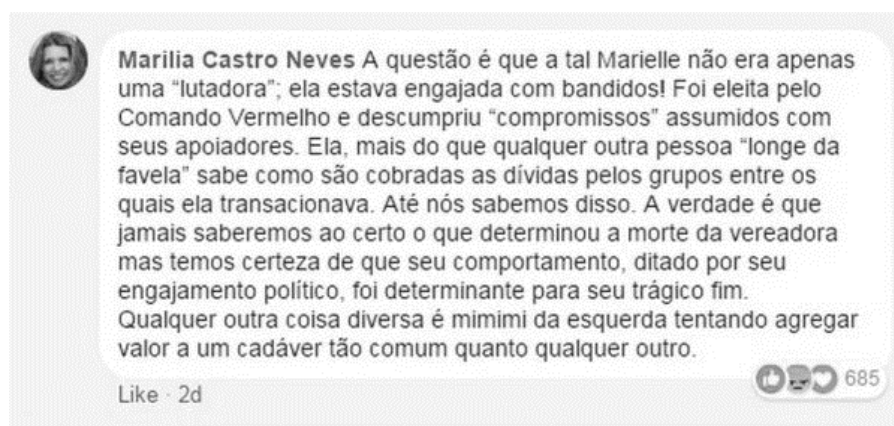
Compreendemos que a palavra “mito” não designa, aqui, apenas uma apreciação ou indicação de falsidade ou de exacerbação ideológica, mas sim, um conjunto de discursos dispersos sobre o “mito” Che Guevara, o “mito” de Lênin, etc. Isso remonta à questão de posições dissidentes entre quem percebe a história cubana como Revolução e quem a percebe como uma Ditadura. É preciso fugir um pouco do texto em questão para compreendermos esses conjuntos de saberes, por exemplo, seu aspecto moral. “Usuária de maconha” não é apenas uma depreciação, mas sim um conjunto de discursos conservadores que retomam, transformam, e instituem valores a partir de seus saberes de crença, como vimos em Charaudeau (2015b).

O deputado, ao usar adjetivos, afirmações conservadoras (“engravidou aos 16 anos”) e ética (“usuária de maconha”), suscita uma aproximação entre bem e mal. O bem, na polarização em que o deputado se inscreve, norteia uma relação de que mulheres não podem engravidar antes dos 16 anos; não podem usar maconha; não podem ter vínculo algum com uma comunidade, como no caso, as favelas, e indo mais longe, ao tráfico. Isto mostra sua posição enquanto “possuidor” de uma moral dos bons costumes. Isso acentua o caráter de desqualificação da oponente, e de polarização entre “eles fazem o errado” e “nós fazemos o certo”.

Na esteira de Charaudeau (2015b), a postagem demonstra um discurso carregado de saberes de opinião, como vimos na seção “A credibilidade e a captação”. São carregados de opiniões de um grupo contra outro. São apresentados termos como o “mito”, que representa o imaginário. Neste caso, o adjetivo “novo” aponta para que o “mito” seja a representação dos líderes da esquerda. Como vimos, o “mito” faz parte de um conjunto de saberes sobre determinado tema, que se adapta, se transforma, e se institui continuamente. Temos, como exemplo, o “mito” Ernesto Che Guevara. Diversos

discursos permeiam o cotidiano brasileiro, como opinião de grupos de direita<sup>20</sup> e de esquerda sobre o mito Che Guevara, um dos líderes da chamada Revolução Cubana.

Isso demonstra a evidente polêmica, instaurada a partir de um acontecimento (o assassinato), em que o deputado se filia a discursos falaciosos. É oportuno destacar que a postagem não é uma interação polêmica, partindo da premissa de que Marielle não viveu para responder aos ataques verbais que sofreu, por exemplo, a próxima postagem (publicada no Facebook) que analisaremos. Trata-se de uma postagem de conteúdo enunciativo que, segundo Charaudeau (2008), ocorre no processo em que o locutor anuncia seu ponto de vista.



**Figura 2.** Postagem da desembargadora Marília Castro Neves sobre o assassinato de Marielle Franco  
Fonte: facebook.com

A autora da postagem é uma Desembargadora da Justiça. No texto, ela realça pontos sobre o caso Marielle Franco, como – relembrando a postagem do deputado que analisamos antes – sua possível relação com o tráfico, com o Comando Vermelho, entre outras questões. Cabe a nós destacar, mais precisamente, o uso das aspas no texto. A autora utiliza três vezes o sinal tipográfico. Nosso intuito é analisar seu emprego mais de perto. As aspas, e agora retomaremos estudos sobre o discurso do outro, como o de heterogeneidade mostrada, são formas de trazer o outro no próprio discurso. Authier-Revuz (2004) destaca que o uso das aspas são marcas de um distanciamento do enunciador com o seu próprio dizer. Neste caso, afirma a autora, que “as palavras aspeadas são palavras assinaladas como ‘deslocadas’, ‘fora de seu lugar’, pertencendo e adequando um outro discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 221).

---

20 Kim Kataguirí, um dos fundadores do Movimento Brasil Livre (MBL), postou um vídeo na rede social YouTube, intitulado “Kim desmonta mito do Che Guevara”. Ver: [https://www.youtube.com/watch?v=gZDR1\\_IU2kA](https://www.youtube.com/watch?v=gZDR1_IU2kA). Acesso em: 08 set. 2018.

As aspas se fazem “na borda” de um discurso, ou seja, marcam o *encontro com um discurso-outro*. São uma balizagem dessa zona de demarcação mediante a qual, através de um *trabalho* sobre suas bordas, um discurso se constitui em relação a um exterior. Essa borda é, a um tempo só, *reveladora e indispensável*: acompanhar o mapeamento das palavras aspeadas de um discurso é acompanhar a zona fronteira reveladora *daquilo* em relação ao que lhe é essencial se distanciar: “Diz-me o que tu aspeias ...”; ao mesmo tempo, é pelo fato de colocar algumas palavras como não apropriadas que um discurso constitui, em si mesmo, o complementar dessas palavras: palavras essas plenamente apropriadas, às quais o locutor supostamente adere sem distância; é o trabalho constitutivo das aspas (Ibid., p. 229).

Conforme Authier-Revuz (2004), existem duas formas de identificar as aspas. A primeira parte do conceito de emprego autonímico. O uso das aspas se refere ao signo em si e não ao seu referente. Por exemplo: A palavra “banana” vem da África. Banana aqui citada não é a banana como objeto, mas a própria palavra, isto é, seu próprio signo. Nas palavras de Authier-Revuz (2004, p. 217): “[...] o locutor faz aqui menção e não uso das palavras aspeadas. O que está associado ao significante é todo o signo – significado e significante”. Outra forma de identificar as aspas é a conotação autonímica. A palavra aspeada traz na enunciação uma interpretação fora, isto é, uma exterioridade do discurso.

Existem funções que aspas exercem no interior de um enunciado. Podem ser empregadas com características de aproximação, como familiaridade; podem ser pedagógicas e condescendentes. Outra forma se dá por um “narcisismo ofensivo”; por aspas de proteção; e por último por ênfase.

O enunciado em que aparece a palavra lutadora entre aspas aparenta ser uma negação em si. Ao empregar as aspas, a desembargadora nega o fato de Marielle ter sido uma lutadora. Seria um distanciamento da desembargadora em relação a quem concorda que a vereadora assassinada era uma lutadora. Isto demonstra, o uso das aspas, a modalidade de polarização da polêmica. Esse distanciamento seria, como vimos, “nós e eles”. Ao usar as aspas, além de se ter no fio do discurso um tom irônico, ou seja, um “efeito de *não assumir* a enunciação por parte do locutor e de *discordância* em relação à fala esperada para tal tipo de situação” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2016, p. 291, grifos dos autores), a desembargadora subverte sua própria enunciação. Ao dizer lutadora com aspas ela desqualifica a vereadora, direcionando sua posição para “engajada com bandidos”. Como ocorre também em “descumpriu seus ‘compromissos’”. Seu uso se dá por forma de ironia. Compromissos entre aspas nos abre para a interpretação de sentidos. *Compromisso* pode ser parafraseado como “combinações” ou “artimanhas”. Ao indicar as aspas, a autora exerce um julgamento, um saber de opinião, uma crença.

Para analisar o enunciado em que aparece, entre aspas, “longe da favela”, podemos utilizar o método parafrástico. Isso nos daria o seguinte:

- (1) Ela, mais do que qualquer outra pessoa “longe da favela”.
- (2) Ela, mais do que qualquer pessoa que não mora na favela.
- (3) Ela, mais do que qualquer pessoa que não pertence à comunidade de uma favela.

Isso nos mostra não só um afastamento da desembargadora com o seu dizer, embora possamos entender o uso das aspas como “os outros dizem isso e eu concordo”, mas uma reafirmação de sua crença. Notemos, por exemplo, que logo após o “longe da favela”, aparece o enunciado “até nós sabemos disso”. Isso remonta à polarização eu e eles, nós e eles. Ao utilizar o pronome da 1ª pessoa do plural, ela reafirma sua distância, seu não lugar na favela, seu distanciamento com “bandidos”. O texto da desembargadora é marcado pela desqualificação do acontecimento. É marcado pela desqualificação do adversário, nas palavras de Amossy (2017).

O processo de julgamento da desembargadora sobre o acontecimento nos mostra o uso dos saberes de crença, precisamente de opinião, de julgamento. Ao abordar o ocorrido, ela se distancia e deprecia a vereadora.

As duas postagens mostraram as modalidades da polêmica em sua evidência. O efeito visado foi neutralizar a opinião pública sobre a morte da vereadora. No entanto, os autores acentuaram argumentos falaciosos, buscaram neles uma aproximação e uma distância, uma possibilidade de certo e errado, bom e mau, direita e esquerda. Sobre *fake news*, ainda que as postagens não usufruam de ferramentas padronizadas do fazer jornalístico, notemos um aspecto que engloba o conteúdo das duas: mentiras. Como Garcia (2018) afirmou: notícias falsas são mentiras interessadas.

Ademais, podemos analisar uma notícia publicada pelo *site ceticismo político*<sup>21</sup> sobre o acontecimento discursivo Marielle Franco. Poderemos compreender também como um efeito de verdade é tomado com caráter verdadeiro a partir de um aparato noticioso. Nessa notícia, vemos o poder do discurso relatado nas narrativas. A notícia falsa não só foi anterior ao dito pela desembargadora (já-dito), mas também uma suíte sobre os seus próprios enunciados.

---

21 Ver em: <https://www.ceticismopolitico.org/desembargadora-quebra-narrativa-do-psol-e-diz-que-marielle-se-envolvia-com-bandidos-e-e-cadaver-comum/>. Acesso em: 10 jun. 2018.



Início > Notas > Desembargadora quebra narrativa do PSOL e diz que Marielle se envolvia com...

Notas

## Desembargadora quebra narrativa do PSOL e diz que Marielle se envolvia com bandidos e é “cadáver comum”

Por Ceticismo Político - 16 de março de 2018

204626

Compartilhar no Facebook

Tweet

G+

p

**Figura 3.** Imagem capturada do título da notícia sobre a opinião da desembargadora  
Fonte: [www.ceticismopolitico.org](http://www.ceticismopolitico.org)

O discurso relatado é uma das formas de legitimar uma voz, uma posição, um engajamento, uma decisão. Isto é, é uma condição inerente à produção jornalística que distancia a responsabilidade da enunciação. São discursos retomados de uma enunciação anterior para reafirmar uma posição. Segundo Charaudeau (2015a, p. 163, grifos do autor), “o discurso relatado funciona estrategicamente como um *discurso de prova*, tanto em relação ao outro quanto a si mesmo”. O discurso relatado tem o efeito de causar tipos de provas, como de autenticidade (quando alguém reafirma o ocorrido); de responsabilidade; de verdade (que tem a função de fundamentar os propósitos do locutor-relator).

No caso em questão, há a desembargadora como o locutor de origem, e o *site* Ceticismo Político, como locutor-relator, produzindo um posicionamento de poder, quando, nas palavras de Charaudeau (2015a, p. 163), o efeito visado é “eu faço saber a você o que você não sabe”. Isso se destaca na escolha do léxico do título. A palavra “narrativa” remete a uma invenção, a uma história contada, e a direção do argumento de que a desembargadora “quebra” a narrativa, visa o efeito de “ela diz a verdade”. Isso mostra também o posicionamento de engajamento do *site*, quando o relato da desembargadora revela uma adesão do locutor-relator aos propósitos da desembargadora.

A adesão ao posicionamento da desembargadora revela um efeito valorativo, isto é, a declaração da desembargadora é fruto de uma apreciação e julgamento do acontecimento Marielle. Trata-se de um efeito de opinião advindo de uma pessoa conhecida e com o poder jurídico.

Com efeito, podemos destacar que a adesão do *site* Ceticismo Político, embora implícita, corroborou para a disseminação de discursos falaciosos a respeito da vereadora Marielle Franco. A instância midiática, enquanto *site* de notícias políticas, intensificou a polarização polêmica ao dar voz a notícias falsas.

## Considerações finais

O intuito deste artigo foi proporcionar um encontro entre a polêmica e as *fake news*. Para isso, mobilizamos um *corpus* que evidenciou essa possível aproximação de análise. Como vimos, as *fake news* são materialidades discursivas, ideológicas e financeiras, capazes de cooptar no interlocutor uma credibilidade e uma reafirmação de sua identidade.

A análise revelou a polêmica como modalidade argumentativa, mobilizando as características apontadas por Amossy (2017). Tanto o Deputado quanto a Desembargadora utilizaram argumentos falaciosos para desqualificar a vereadora Marielle. Sobre a dicotomização, concluímos que os autores das postagens estão posicionados sobre uma questão moral, avaliada a partir do bem e mal, posso e não posso, entre outras. A polarização foi identificada quando os autores se pautaram no jogo em que “nós somos o bem” e “eles não”, mobilizando questões da ordem íntima, com o objetivo de refutar a posição política, na época, ocupada por Marielle.

É importante ressaltar que o assunto não se encerra neste artigo. Como dissemos, as alusões das postagens a uma moralidade nos remetem a outros estudos, por exemplo, de Paveau (2015), em que a autora reflete sobre ética e moral de modo discursivo.

## REFERÊNCIAS

ALCOTT, H.; GENTZKOW, M. Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of economic perspectives*, v. 31, n. 2, p. 211-236, 2017.

AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. Tradução Monica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2017.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo*. Revisão técnica da tradução Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BOBBIO, N. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

CHARAUDEAU, P. Les stéréotypes, c'est bien, les imaginaires, c'est mieux. *In*: BOYER, H. *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Langue(s), discours. v. 4. Paris: Harmattan, 2007. p. 49-63.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das Mídias*. São Paulo: Contexto, 2015a.

CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2015b.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. Coordenação da tradução Fabiana Komesu. 3. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2016.

FIGUEIREDO, I. *Imaginários sociodiscursivos sobre a surdez: análise contrastiva de discursos do jornal visual a partir da produção e recepção*. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GARCIA, A. M. *Fake News: La verdade de las noticias falsas*. Barcelona: Plataforma Editorial, 2018.

GRADIN, A. *Manuel do jornalismo*. Série Estudos em Comunicação. Covilhã: Universidade da Beira do Interior, 2000.

PAVEAU, M.-A. *Linguagem e moral: uma ética das virtudes discursivas*. Tradução Ivone Benedetti. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.

RELATÓRIOS OBERCOM. *Notícias, Fake news, e a participação online*. Dezembro, 2016.

# Processo de aquisição do latim como contrapartida para a aprendizagem de línguas estrangeiras

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2370>

**Marly de Bari Matos<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este artigo visa discutir os métodos empregados na aquisição da língua materna e estrangeira pelos romanos da Antiguidade, considerando a concepção de *infantia*, *pueritia* como *aetates uitae hominum* assim como as características e peculiaridades a elas atribuídas. Para tanto, ampararemos-nos nos textos literários produzidos em Roma nos dois primeiros séculos da era cristã, destacando como o sistema de ensino e o programa do Império se constituíam como um meio de ascensão social e prestígio para as classes mais abastadas.

**Palavras-chave:** latim; educação; grego; aquisição; linguagem.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [matos.marly@gmail.com](mailto:matos.marly@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-9864-6608>

## Process of acquisition of Latin as a counterpart for the learning of foreign languages

### Abstract

This article aims to discuss the methods employed in the acquisition of the mother tongue and foreign language by the Romans of Antiquity, considering the conception of *infantia*, *pueritia* as *aetates uitae hominum* as well as the characteristics and peculiarities attributed to them. To this end, we will rely on the literary texts produced in Rome during the first two centuries of the Christian era, highlighting how the system of education and the program of the Empire constituted a means of social ascension and prestige for the wealthier.

**Keywords:** Latin; education; Greek; acquisition; language.

### Introdução

Este artigo visa discutir como se dava o processo de aquisição linguística e as estratégias educativas implicadas no ensino dos jovens romanos, a partir da perspectiva de obras literárias dos dois primeiros séculos do Império. O interesse por essa época explica-se pela profusão de textos em que abundam críticas à propalada degeneração da eloquência, flagrada na segunda metade do século I a.C. quando faleceu o célebre orador Marco Túlio Cícero e efetivou-se a queda da República romana.

A literatura testemunhou, junto com a ascensão do Império, alterações no modo de discursar decorrentes não só da centralização do poder nas mãos do *Princeps*, mas sobretudo da diminuição gradual do prestígio inerente ao poder judiciário. Mais do que isso, o estilo ciceroniano de conduzir a propalada *ars dicendi* e o prestígio desfrutado pela *inventio* dentro da composição discursiva cederam lugar à “retórica extravagante” dos declamadores e ao elogio da *elocutio* como cerne de toda produção de fim persuasivo (KENNEDY, 1994).

Nesse contexto, a decadência da oratória surge como uma tópica recorrente cujos motivadores seriam, dentre outros, (1) a degeneração dos *mos maiorum* cultivado pela vida republicana presente em temas como o desvirtuamento moral da juventude, a adesão aos jogos e às claques afeitas aos declamadores e (2) desvalorização da educação gerida no âmbito doméstico sob a responsabilidade dos genitores, enfatizada em críticas como a omissão dos educadores em relação aos cuidados requeridos pela *infantia* e a *pueritia* bem como e a negligência dos pais na contratação de *nutrices*, *paedagogi* e *magistri* bem qualificados para conduzir a criação dos pequenos.

Consequentemente, de tudo isso, não é errado afirmar que, sob a ótica de alguns autores do período, a formação linguística dos jovens romanos com base nos costumes passados deveria ser o foco da atenção da sociedade romana, de modo a criar adultos hábeis na *ars dicendi*.

## **A educação do *puer* segundo as *aetates uitae* e os cuidados com a linguagem**

J-I. Marrou (1966) afirma que as primeiras escolas tinham surgido em Roma no século II a.C, com um programa educativo cujo modelo era a escola inaugurada na Grécia séculos antes, porém, no fim da República, algumas mudanças foram estimuladas pela criação de uma literatura genuinamente latina na qual a formação retórica ganhara um espaço proeminente justamente no fim do segundo século a.C.

Como é voz corrente, a retórica ocupou a *Urbs* por influência dos gregos e, juntamente com a filosofia, tornou-se o centro da formação dos jovens cidadãos romanos de origem nobre. Além disso, com o crescimento da ingerência grega depois da conquista da Magna Grécia e das guerras do Oriente que culminaram com anexação da Macedônia e da Grécia, e posteriormente do Reino de Pérgamo, o Império Romano se notabilizou como um estado bilíngue onde falar latim e grego simbolizava *status* e erudição.

No Império, as referências *ao modus operandi* da formação dos jovens romanos permite enxergar como o sistema educativo vinha se perfilando e por que alguns autores o viam com restrições, a despeito dos avanços conseguidos desde a criação da primeira escola romana em II a.C.

No prefácio ao livro I de suas *Instituições Oratórias*, o rétor Marco Fábio Quintiliano (35-95 d.C.) destaca a importância da educação infantil e o desprestígio conferido pelos profissionais da área àquela que, segundo ele, deveria ser a base da formação dos meninos:

*Nam ceteri fere qui artem orandi litteris tradiderunt ita sunt exorsi quasi perfectis omni alio genere doctrinae summam (in eloquentiae) manum imponent, sive contemntes tamquam parva quae prius discimus studia, sive non ad suum pertinere officium opinati, quando divisae professionum vices essent, seu, quod proximum vero, nullam ingenii sperantes gratiam circa res etiamsi necessarias, procul tamen ab ostentatione positas, ut operum fastigia spectantur, latent fundamenta. Ego cum existimem nihil arti oratoriae alienum sine quo fieri non posse oratorem fatendum est, nec ad ullius rei summam nisi praecedentibus initiis perveniri, ad minora illa, sed quae si neglegas non sit maioribus locus, demittere me non recusabo, nec aliter quam si mihi tradatur educandus orator studia eius formare ab infantia incipiam.*

Porque quase todos os outros que escreveram sobre a arte oratória começaram com a afirmação de que seus leitores eram perfeitos em outros campos da educação e que sua principal tarefa era meramente dar os retoques finais ao treinamento retórico, isso se deve ao fato de eles desprezarem os primeiros estágios da educação ou pensarem que não eram de sua conta, uma vez que os deveres dos diferentes ramos da educação eram distintos uns dos outros, ou ainda, e isso se aproxima mais da verdade, porque eles não têm esperança de fazer uma exibição remunerada de seu talento em lidar com assuntos os quais, embora necessários, estão longe de serem vistosos: assim como na arquitetura é a superestrutura e não as fundações que atraem os olhos. Eu, por outro lado, defendo que a arte oratória inclui tudo o que é essencial para o treinamento de um orador, e que é impossível de se alcançar o ponto mais alto em qualquer matéria a não ser que tenhamos passado por todos os estágios elementares. (Qunt., *I.O., Praef.* I, 4-5).

Os cuidados requeridos pela criança desde os seus primeiros momentos de vida não são uma questão exclusiva do discurso educativo: a infância e as precauções a ela devidas quase sempre se relacionavam com os pais e as *nutrices* e integravam sobretudo as matérias médicas. No âmbito escolar, todavia, esse foi um tema tratado espantosamente por Quintiliano.

De fato, as etapas preliminares do ensino parecem ter sido deixadas de lado pelos professores romanos, pois requeriam um trabalho exaustivo, às vezes com crianças consideradas ineptas ao aprendizado (Quint., *I.O. Praef.*, I, 1), sem trazer expressiva compensação financeira ou prestígio social, diferentemente do que acontecia com os retores. Com efeito, a oratória e a jurisprudência eram competências almejadas pelos homens que pretendiam lidar com a vida pública. Discursar adequadamente não era tarefa fácil, requeria erudição que dependia de uma formação consistente e dispendiosa, muitas vezes conquistada fora de Roma, sob a gestão de *rettores* célebres.

A infância, entendida como os sete primeiros anos de vida da criança, e a *pueritia*, os sete posteriores, compreendiam as fases de formação e estabelecimento do jovem cidadão. Eram momentos críticos da vida do homem porque envolviam a moldagem e o aperfeiçoamento daquilo que deveria se tornar o adulto conforme os critérios estabelecidos pela sociedade romana.

Segundo Jean Pierre Neraudau (1996), a infância era assim denominada pela inabilidade da criança em articular as palavras. Ela se caracterizava pela *amentia*, privação de faculdade intelectual, e a *infirmitas*, a ausência de firmeza, de força e de constância. Esses atributos tornavam a infância uma idade que requeria atenção, pois ela estava facilmente exposta aos vícios e desvirtuamentos.

Por outro lado, é fato comum a infância (*pueritia*) ser citada como o período em que a florava a percepção e, por isso, como o mais favorável à aplicação dos ensinamentos. Ovídio, nos versos introdutórios da *Arte de Amar*, ao falar sobre as aptidões de Cupido, deixa escapar que, por ser um menino, o filho de Vênus está numa idade dócil (*Ars* I, 9-10), ou seja, numa fase receptiva ao ensino.

O poeta, ao que parece, não falou algo inusitado. Sob a perspectiva da educação, na *infantia*, a criança recebia os primeiros ensinamentos no âmbito doméstico sob a gerência da mãe ou das *nutrices*. Somente por volta dos dois ou três anos, *pueri* e *puellae* começavam a articular a linguagem. Com cerca de seis ou sete anos, a criança passava para o que se chama hoje de letramento, seja num ambiente escolar sob a responsabilidade do *litterator*, seja na própria casa sob a supervisão de um tutor. O método seguido tanto para a formação do *puer* como indivíduo e para sua erudição como *discipulus* era o do *exemplum*. Havia um modelo a ser seguido em termos morais e educativos aos quais os alunos deveriam imitar e emular. Fazê-los não desviar desse caminho era tarefa dos adultos.

## **Prevenção contra os desvios morais e linguísticos**

No que tange à aquisição linguística, alguns testemunhos serão relevantes. Tácito, no seu *Diálogo dos oradores*, evidencia seu descontentamento com a educação precária dos jovens devido à negligência dos pais e à ignorância dos professores. Segundo o historiador, esses males haviam começado na cidade e vinham ganhando as províncias dentro e fora do território italiano. Ressalta ainda que esses problemas tinham origem em vícios que tomavam os indivíduos quando nasciam e cresciam com o seu desenvolvimento. No entanto, deixa transparecer que não são imanentes às crianças, mas delas se apropriam quando estas são expostas desde cedo a agentes que as desviam do caminho da correção moral e intelectual (*Dial.* 28, 1-3).

A segurança contra o estabelecimento desses vícios, segundo o autor, estaria na manutenção dos princípios traçados pelos ancestrais para a educação dos filhos. O sistema praticado pelos antigos tinha um objeto definido, como frisa o autor, o filho de casamentos castos e compreendia a sua formação (*Dial.* 28, 4).

A sua base constituía-se sobre a presença irrestrita dos pais, sobretudo da mãe, na educação dos filhos desde os primeiros meses de vida. Ciente de seus deveres com a casa e com os filhos, a mãe deveria administrar os momentos de estudos, descanso e jogos a que se dedicavam os filhos, seguindo os exemplos deixados por Cornélia, mãe dos Gracos; Aurélio, a mãe de César e Átia, a mãe de Augusto (*Dial.* 28, 4-6).

Tais cuidados visavam preservar a disposição natural de cada criança dos desvios morais a que a fragilidade dos primeiros anos abria espaço, evitando que fosse corrompida pelos



vícios e, enquanto ainda estivesse íntegra, estimulá-la a agarrar-se às artes liberais e caso se inclinasse à carreira militar, jurídica ou à eloquência, que o fizesse exclusivamente sem se desviar de seu interesse.

O descuido dos pais permitia a intervenção das escravas gregas e dos escravos que as auxiliavam nos primeiros meses de vida da criança, representando um risco à integridade moral dos futuros cidadãos romanos, que, expostos à lascívia e à permissividade do ambiente familiar, perdiam o pudor e o respeito pelos outros (*Dial.* 29, 1-2).

Os jogos e os combates entre gladiadores aparecem como fatores externos que constituíam também uma ameaça à tal integridade. Conforme salienta o personagem Messala, a paixão pelos atores teatrais, pelos espetáculos de gladiadores e pelas corridas eram vícios próprios da cidade que pareciam começar no ventre materno, ocupavam na vida dos jovens um espaço que deveria ser preenchido pelas *bonae artes*. A sua inserção na vida do jovem devia-se à ineficiência dos mestres que procuram atrair seus alunos não pela severidade da disciplina nem pela experiência de seu talento, mas pelo desejo de reconhecimento e pelas adulações (*Dial.* 29, 3-4).

Essas acusações não eram produto de uma ação para promover o aleitamento materno, mas sim de uma postura literária que retomava o paradigma da matrona, como esposa e mãe ideais e colocava em xeque o papel da *nutrix*. Depois das críticas de Tácito, Quintiliano abriu grande espaço, em seu discurso pedagógico, para as recomendações acerca das qualidades intelectuais da ama. Como estava às voltas com a formação do orador, dirigiu, primeiramente, as suas preocupações à linguagem. Assim, nas *Instituições Oratórias* (I, 1, 4), aconselha:

*Ante omnia ne sit vitiosus sermo nutricibus: quas, si fieri posset, sapientes Chrysippus optavit, certe quantum res pateretur optimas eligi voluit. Et morum quidem in his haud dubie prior ratio est, recte tamen etiam loquantur.*

Antes de tudo, que as amas não tenham uma linguagem incorreta: Crisipo desejava que, no limite do possível, fossem cultas; o quanto permitissem as circunstâncias, queria que escolhessem as melhores.

Essas precauções deviam evitar que fossem deturpadas as boas tendências naturais da criança. Afinal, eram as amas as primeiras pessoas que as crianças escutavam, que imitavam e com quem conviviam durante os três primeiros anos de suas vidas; portanto, deveriam falar uma língua correta (I, 1, 5).

Esses cuidados estendiam-se também aos pedagogos (I, 1, 8-9) e aos pais:

*In parentibus vero quam plurimum esse eruditionis optaverim. Nec de patribus tantum loquor: nam Gracchorum eloquentiae multum contulisse accepimus Corneliam matrem, cuius doctissimus sermo in posteros quoque est epistulis traditus, et Laelia C. filia reddidisse in loquendo paternam elegantiam dicitur, et Hortensiae Q. filiae oratio apud triumviros habita legitur non tantum in sexus honorem.*

Gostaria que os pais tivessem o maior nível de cultura. E não me refiro somente aos homens: pois sabemos que uma contribuição significativa à eloquência dos Gracos foi dada por Cornélia, cuja linguagem doutíssima foi transmitida também aos pósteros graças às suas cartas. (I, 1, 6-7)

Além disso, resgatando as ideias ciceronianas de que o ser poderia impregnar-se de boas ou más disposições morais na infância, Quintiliano recomendava que, se, na presença da criança, algum dos envolvidos em sua formação usasse a língua de forma incorreta, que fosse corrigido prontamente, a fim de não permitir que o erro se fixasse na mente dela (I, 1, 11).

Salientava, todavia, que essas primeiras faculdades naturais da tenra idade deveriam ser exploradas a serviço da aquisição dos primeiros conhecimentos. Assim, era necessário despertar a inteligência antes dos três anos, ainda que a percepção só ocorresse a partir dos sete, a fim de que todo e qualquer conhecimento adquirido nesse período fosse aproveitado nos primeiros anos de sua escolaridade (I, 1, 15-19).

Na *pueritia*, o estímulo ao jogo pretendia explorar a competitividade natural da criança, o seu desejo de ganhar e de ser recompensado por isso. No jogo, a criança exprimia a sua impetuosidade natural e revelava o seu caráter. Essa preferência deveria ainda ser usada para introduzir atividades menos inadequadas a essa etapa da vida, como o estudo (I, 1, 20).

Dentre as aptidões próprias da idade infantil, a memória não é negligenciada pelo autor. Segundo Quintiliano, o exercício contínuo da memorização, por meio de cópias e repetições orais dos textos escritos ou ainda mediante os jogos (I, 1, 32-4), não deveria objetivar somente o apuro dos mecanismos que ajudariam o futuro orador na enunciação dos discursos, mas deveria ser aproveitado também na construção de uma finalidade maior, que era a formação moral do cidadão romano. Diz ele:

*Et quoniam circa res adhuc tenues moramur, ii quoque uersus, qui ad imitationem scribendi proponuntur, non otiosas uelim sententias habeant sed honestum aliquid monentes. Prosequitur haec memoria*

*in senectutem et impressa animo rudi usque ad mores proficiet. Etiam dicta clarorum uirorum et electos ex poetis maxime (namque eorum cognitio paruis gratior est) locos ediscere inter lusum licet. Nam et maxime necessaria est oratori (sicut suo loco dicam) memoria, et ea praecipue firmatur atque exercitatione, et in his, de quibus nunc loquimur, aetatibus, quae nihil dum ipsae generare ex se queunt, prope sola est, quae iuuari cura docentium possit.*

E, visto que nos fundamentamos em argumentos pouco profundos, desejaria ainda que os temas dos textos propostos para os exercícios de cópia não apresentassem conteúdos vagos, mas qualquer exortação ao bem moral. Essa recordação o acompanhará até a velhice e, impressa no espírito quando este ainda não está formado, achará um resultado positivo também sobre o plano moral. É possível decorar, também em forma de jogo, os ditos dos homens ilustres e, sobretudo, as passagens retiradas dos poetas (os pequenos gostam muito deste tipo de estudo). Isto porque, de uma parte, a capacidade mnemônica é indispensável ao orador (como direi melhor a seu tempo) e, de outra, porque esta se reforça e se alimenta, sobretudo, com o exercício e na idade de que estamos falando, a qual não está ainda em condição de produzir nada sozinha e [é] a única que pode ser ajudada com a atenção de um mestre. (I, 1, 35-7)

Como se pode notar, essa prática educativa consistia em modelar uma matéria flexível, inserindo em seu espírito princípios culturais e filosóficos próprios da sociedade da época. Assim como acontecia com as amas e babás em relação ao corpo do recém-nascido, o educador deveria preocupar-se com que o espírito deste não se deformasse. Logo, deveria a todo momento atentar para a fragilidade física e intelectual que marcava a infância e, utilizando-se de instrumentos pedagógicos precisos, ajudar a criança a se tornar o que naturalmente era. A obediência a esses preceitos pedagógicos resultaria na formação de um *uir bonus* ciceroniano, não só apto a falar bem e com competência sobre todos os assuntos, mas, sobretudo, dono de qualidades morais e espirituais cultivadas rigidamente durante a infância.

## O grego como língua estrangeira

Dentro do sistema de ensino romano, o ministério de disciplinas como gramática e retórica fazia parte de um programa que era ministrado pelo *grammaticus*, correspondente latino do *grammatikus* grego, aos *pueri* a partir de seus 12 anos de idade. Nesse estágio, os meninos deveriam dedicar-se à produção textual, à crítica filológica e literária dos textos, à construção de argumentos retóricos.

No fim do século I a.C., o grego Cecílio Epirota, liberto de Tirão, abriu em Roma uma escola de retórica latina, empreendendo o estudo de poetas latinos seus contemporâneos. Dessa forma, acabou estabelecendo uma formação nas duas línguas que implicaria, portanto, a participação de dois *grammatici*: o *grammaticus graecus* e o *grammaticus latinus*. Consequentemente, passaram a existir duas instituições paralelas: uma para o estudo da língua e da literatura grega, a outra para o estudo da língua e literatura romana. A primeira é uma réplica exata das escolas gregas, a segunda representava o esforço para salvaguardar as tradições romanas.

Desse ensino “bilinguístico” iniciado no Império, talvez venham as referências da formação linguística dos jovens desenvolvida na época de Quintiliano:

*A sermone Graeco puerum incipere malo, quia Latinum, qui pluribus in usu est, vel nobis nolentibus perbibet, simul quia disciplinis quoque Graecis prius instituendus est, unde et nostrae fluxerunt. Non tamen hoc adeo superstitiose fieri velim ut diu tantum Graece loquatur aut discat, sicut plerisque moris est. Hoc enim accidunt et oris plurima vitia in peregrinum sonum corrupti et sermonis, cui cum Graecae figurae adsidua consuetudine haeserunt, in diversa quoque loquendi ratione pertinacissime durant. Non longe itaque Latina subsequi debent et cito pariter ire. Ita fiet ut, cum aequali cura linguam utramque tueri coeperimus, neutra alteri officiat.*

Prefiro que a criança comece pelo estudo da língua grega, porque do latim, que é mais usado pela grande maioria, ela estará imbuída, ainda que não queiramos, e também porque se deve ensinar a ela primeiro as disciplinas gregas, das quais as nossas derivaram. No entanto, não gostaria que isso se desse de modo tão supersticioso, a ponto de por muito tempo a criança falar e aprender somente o grego, como a maior parte costuma fazer, pois assim ocorrem na pronúncia muitos vícios, devidos ao modo de falar estrangeiro e, com relação ao discurso, uma vez que as construções gregas nele se fixaram dado seu frequente uso, também persistem teimosamente no latim. Desse modo, o ensino do latim não deve seguir de longe o do grego, mas deve logo acompanhá-lo. O ensino dar-se-á de tal modo que, uma vez que começarmos a cuidar de uma e outra língua com igual atenção, nenhuma das duas prejudique a outra. (I, 1, 12-14).

Pelo que vê, receia-se que o ensino de língua estrangeira ofusque o latino, mas não se questiona a sua necessidade, visto que o grego era língua de prestígio entre as elites romanas. Além disso, dentro do programa de ensino romano que tinha vistas a formar

um orador, a aquisição do grego era também uma forma de aprimoramento do idioma pátrio (BLOOMER, 2011).

Nesse sentido, não é equivocado afirmar, conforme assinala Mauri Furlan (2014) que, na Antiguidade romana, a concepção de tradução é formada no âmbito da retórica e da gramática e na relação entre essas duas disciplinas. Na teoria pedagógica, de então, a tradução estava intimamente ligada à teoria e prática da imitação de modelos literários. Nos estudos gramaticais, a tradução era considerada um aspecto do comentário textual; nos estudos retóricos, era uma forma de imitação. Daí, também a sobreposição entre as práticas de comentário, tradução e imitação.

Dentro dessa linha, Plínio o Jovem, discípulo de Quintiliano, aponta o método empregado na aquisição da língua estrangeira e a importância do estudo dessa língua para o desenvolvimento da habilidade oratória. Ou seja, a tradução, nesse caso, se apresenta como um instrumento a fim de exercitar a capacidade discursiva na qual devem estar envolvidas as capacidades de memorização, produção textual, argumentação, além de capacidades inventivas e elocutivas:

*Quaeris quemadmodum in secessu, quo iam diu frueris, putem te studere oportere. Utile in primis, et multi praecipunt, vel ex Graeco in Latinum vel ex Latino vertere in Graecum. Quo genere exercitationis proprietates splendorque verborum, copia figurarum, vis explicandi, praeterea imitatione optimorum similia inveniendi facultas paratur; simul quae legentem fefellissent, transferentem fugere non possunt. Intellegentia ex hoc et iudicium acquiritur. Nihil offuerit quae legeris hactenus, ut rem argumentumque teneas, quasi aemulum scribere lectisque conferre, ac sedulo pensare, quid tu quid ille commodius. Magna gratulatio si non nulla tu, magnus pudor si cuncta ille melius. Licebit interdum et notissima eligere et certare cum electis.*

Perguntas-me de que modo eu creia que te seja oportuno estudares em teu retiro, do qual já desfrutas há bom tempo. É sobretudo útil, e muitos recomendam o traduzir, seja do grego ao latim, seja do latim ao grego. Com este tipo de exercício, busca-se a propriedade e o esplendor das palavras, a riqueza das figuras, a força da expressão, ademais da capacidade de criar de maneira similar a partir da imitação dos melhores. Ao mesmo tempo, o que tenha falhado ao leitor não pode escapar ao tradutor. Obtém-se disso inteligência e discernimento. Não te fará mal se as coisas que então tiveres lido o foram com o fim de reter o assunto e o argumento, e, como um emulo, as escreveres e comparares com as lidas, e examinares com cuidado o que tu fizeste mais convenientemente e o que ele [fez]. Grande será a alegria se em algumas coisas tu fores o melhor, grande

a vergonha se ele em todas. Será permitido por vezes escolher as passagens mais célebres e disputar com as escolhidas<sup>2</sup> (*Ep.*, VII, 9, 1-3).

Aqui é interessante notar que, dos autores que versaram sobre a aquisição do grego como língua estrangeira e da tradução como ofício literário, Sêneca destaca a importância do conhecimento exaustivo das duas línguas a fim de que se empreenda o processo tradutório. Segundo o filósofo, não convém imitar ou transferir as palavras, segundo a sua forma, mas designar a própria coisa de que se trata com algum nome que tenha a força da designação grega, não o aspecto.

Marco Túlio Cícero, um século antes, defendera semelhante ponto de vista no seu opúsculo denominado Do melhor gênero dos oradores. Diz ele:

*Converti enim ex Atticis duorum eloquentissimorum nobilissimas orationes inter seque contrarias, Aeschinis et Demosthenis; nec converti ut interpres, sed ut orator, sentiis isdem et earum formis tamquam figuris, verbis ad nostram consuetudinem aptis. In quibus non verbum pro verbo necesse habui reddere, sed genus omne verborum vimque servavi. Non enim ea me adnumerare lectori putavi oportere, sed tamquam appendere.*

Traduzi, então, dos áticos dois discursos notáveis e contrários entre si, um de Ésquino, outro de Demóstenes, autores dos mais eloquentes. E não os traduzi como um tradutor, mas como um orador, usando os mesmos argumentos, tanto na sua forma quanto nas suas figuras de linguagem, em termos adequados à nossa cultura. Para tanto, não considere necessário verter palavra por palavra, mas mantive inteiro o gênero das palavras e sua força expressiva. Não julguei que fosse apropriado contabilizar as palavras para o leitor, mas como que sopesá-las<sup>3</sup>. (*Cic.*, *De opt. Gen.*, 14)

Do tradutor, nesse caso, exigem-se método de trabalho próprio do orador como *artifex* de seus discursos, conhecimento do idioma estrangeiro e, sobretudo, dos registros usados no texto de origem e na versão. Para tanto, é etapa necessária um estudo apurado e o conhecimento profundo do texto a ser traduzido de tal modo que se possa não só compreendê-lo, mas também explicá-lo.

---

2 A tradução dos textos de Plínio o Jovem contida neste artigo é de Mauri Furlan. Nesta, especificamente, para garantir a compreensão do período, achei importante acrescentar o verbo “fez” depois de “o que tu fizeste e o que ele” na linha 10.

3 Tradução de Brunno Vinicius Gonçalves Vieira e Pedro Colombaroli Zoppi.

## Considerações finais

A linguagem e os processos envolvidos em sua aquisição foram assuntos frequentes na literatura imperial dos primeiros séculos. O interesse em descobrir os motivos que ensejaram o declínio daquele que foi o modo de discursar responsável pelo apogeu republicano levantou também questões sobre a maneira como as famílias romanas deveriam educar seus descendentes.

Quintiliano, na tentativa de formular uma obra que versasse sobre a educação do orador perfeito, aponta as principais peculiaridades do ensino de sua época. Nesse sistema, parecem ser negligenciados os cuidados com a fase mais delicada do indivíduo, a infância, e o bem mais valioso, a linguagem, matéria-prima do orador.

As influências externas à família, como amas e pedagogos, eram motivo de atenção. A língua grega, se inserida num momento inoportuno da aquisição da língua materna, impediria a constituição do latim puro. Isso não quer dizer que o grego tinha de ser repudiado como sugerira Catão o velho na República, mas empregado de forma adequada e eficiente de modo a contribuir para o desenvolvimento da eloquência do futuro cidadão romano.

Nesse sentido, o aprendizado do grego deveria evoluir no ensino secundário quando os alunos deveriam desenvolver, sob a supervisão do *grammaticus*, textos em latim e em grego a partir de modelos literários diversos dentro dos dois idiomas. A imitação de padrões estéticos determinados por um cânone já delimitado garantiria o parâmetro moral e estético dos textos produzidos. A emulação, estimulada desde a infância pelo mestre na competição com os colegas, promovia a superação dos modelos escolhidos.

## REFERÊNCIAS

BLOOMER, M. W. *The School of Rome: Latin Studies and the origins of the liberal education*. California: UCP, 2011.

BONNER, S. F. *Education in Ancient Rome. From the elder Cato to the younger Pliny*. California: California Press, 1977.

ÉTIENNE, R. La conscience médicale antique et la vie des enfants. *Annales de démographie historique. Enfants et sociétés*, p. 15-46, 1973.

EYBEN, E. *Restless Youth in Ancient Rome*. Tradução Patrick Daly. London and New York: Routledge, 1993.

FURLAN, M. "Plínio o Jovem e a tradução na Antiguidade – Epistulae VII, 9; IV, 18; V, 15 (séc. II)". *Scientia Traductionis*, n. 15, 2014.

KENNEDY, G. A. *A new history of classical rhetoric*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

MARROU, H. I. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: EDUSP, 1966.

OVÍDIO. *A arte de amar*. Tradução Hélio Gomes da Cruz. Rio de Janeiro: Simões, 1963.

PLINE LE JEUNE. *Lettres*. Texte établi et traduit par Anne-Marie Guillemin. Paris: "Les Belles Lettres", 1928, tome III (livres VII-IX).

QUINTILIEN. *Institution Oratoire*. Texte établi et traduit par Jean Cousin. Paris: "Les Belles Lettres", 1976, tome I (livre I).

QUINTILIEN. *Institution Oratoire*. Texte établi et traduit par Jean Cousin. Paris: "Les Belles Lettres", 1976, tome II (livres II-III).

QUINTILIEN. *Institution Oratoire*. Texte établi et traduit par Jean Cousin. Paris: "Les Belles Lettres", 1976, tome III (livres IV-V).

QUINTILIEN. *Institution Oratoire*. Texte établi et traduit par Jean Cousin. Paris: "Les Belles Lettres", 1977, tome IV (livres VI-VII).

SÉNECA. *Epístolas morales a Lucilio*. Tradução Ismael Roca Meliá. v. I. Gredos: Madrid, 1986 (libros I- IX, epístolas 1-80).

SÈNÉQUE. *Lettres à Lucilius*. Tradução François et Pierre Richard. Paris: Garnier, 1945.

SÈNÉQUE. *Lettres à Lucilius* III. Texte établi par François Préchac et traduit par Henri Noblot. Paris: "Les Belles Lettres", 1965.

SÈNÉQUE. *Lettres à Lucilius* IV. Texte établi par François Préchac et traduit par Henri Noblot. Paris: "Les Belles Lettres", 1971.

TACITUS. *Agricola. Germania. Dialogus de oratoribus*. Tradução W. Peterson. Revisão M. Winterbottom. Harvard: Harvard University Press, 1992.





NÉRAUDAU, J.-P. *Être enfant à Rome*. Paris: Payot, 1996.

SHERWIN-WHITE, A. N. *The letters of Pliny*. A historical and social commentary. Oxford, 1966.

SOLAZZI, S. Infirmetas aetatis e infirmetas sexus. *AG 4*, th ser. 20, p. 3-31, 1930.

SLUSANSKI, D. Le vocabulaire des gradus aetatum. *Revue roumaine de linguistique*, 1974.

VIEIRA, B. V. G.; ZOPPI, P. C. *De optimo genere oratorum/O melhor gênero de oradores*. *Scientia Traductionis*, n. 10, 2011.

# A construção [[supondo\_que]<sub>CON</sub>

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2372>

**Táisa Peres de Oliveira<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este trabalho toma como objeto a oração condicional que se caracteriza pelo esquema [supondo\_que [oração finita]] a fim de descrever os processos de mudança que levam à formação dessa construção em português. Especificamente, pretende-se identificar os micro-passos de mudança construcional e posterior construcionalização que possibilitam a emergência do significado condicional expresso nesse tipo de construção. Espera-se, assim, poder explicar a emergência dos sub-esquemas que dão origem a esse tipo de condicional no português, analisando particularmente as projeções metafóricas, essenciais para seu processo de formação e ainda avaliar as mudanças que ocorrem na configuração da rede a partir do surgimento dessa construção. Este trabalho se assenta especialmente na Teoria da Construcionalização e Mudança construcional (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

**Palavras-chave:** construcionalização, mudança construcional, construção condicional.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; [taisapoliveira@gmail.com](mailto:taisapoliveira@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-2439-5604>

## The construction [[supondo\_que]<sub>CON</sub>

### Abstract

This paper offers an analysis of the development of the scheme [supondo\_que [oração finita]]. The main goal is to identify the micro-steps of construcional changes and posterior constructionalization that lead to the emergence of the conditional meaning. This paper describes the sub-schemas that give rise to this construction in Portuguese, with special attention to the metaphors that are essential to its formation, and explains the network reconfiguration due to the accommodation of this new type of construction. This paper follows after the Theory of Constructionalization and Construcional Changes (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

**Keywords:** constructionalization; construcional changes; conditional constructions.

### Introdução

Este trabalho se insere num conjunto de estudos sobre o desenvolvimento e a expressão da condicionalidade em português, em especial, aqueles desenvolvidos por Oliveira (2005, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009b, 2011a, 2011b, 2012, 2014), em Oliveira e Hirata-Vale (2011a, 2012b, 2014, 2017a, 2018), em Pinto e Oliveira (2016) e em Oliveira, Hirata-Vale e Souza (2017). Ponto comum nesses trabalhos, além da perspectiva funcionalista, é o fato de todos, de algum modo, discutirem a expressão da condicionalidade por meio de esquemas que vão além da condicional prototípica, introduzida pela conjunção *se*.

Nesse contexto, o objetivo principal deste trabalho é analisar a construção [supondo que]<sub>CON'</sub>, que atua como conectivo condicional, tal como se vê nos exemplos:

1. as recompensas pecuniárias não deixam de ser uma instituição das mais felizes, *supondo que* sua distribuição seja feita com discernimento e justiça. (ateus.net)
2. *Supondo que* ocorra um aumento não antecipado da demanda do varejo, os estoques irão sofrer uma redução maior do que a esperada, mas os preços ao varejo e ao produtor permanecerão inalterados. (19Ac:Br:Lac:Thes)

Nos exemplos (1) e (2), as orações iniciadas por *supondo que* indicam a causa hipotética que serve como contingente para a validação da consequência enunciada pela oração núcleo. Em outras palavras, à semelhança do que ocorre em condicionais prototípicas, nessas construções, o conectivo *supondo que* constrói um espaço cognitivo a partir do qual projeta-se um espaço expansão. Assim, construções como essas qualificam, conforme aponta-se em Hirata-Vale (2012), Oliveira (2008, 2012, 2014) e Bueno (2016),

como orações condicionais, tais como as prototipicamente marcadas pelo conector *se*. Nesse contexto, este trabalho pretende descrever a formação desse tipo de conectivo e sua acomodação na rede construcional das orações condicionais. A partir dessa descrição, pretende-se explicar os padrões de transferência e as regularidades envolvidos na organização estrutural e conceitual da condicionalidade.

Para tanto, este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro, apresentam-se os fundamentos teóricos que sustentam esta análise e a metodologia que conduziu o tratamento de dados para esta pesquisa; em seguida, discutem-se os processos que evidenciam a emergência dessa construção e, por fim, sua acomodação na família construcional das condicionais, como expediente para expressão da condicionalidade em português.

## 1. Teoria e método

### 1.1. As bases teóricas: a abordagem construcional

Este trabalho tem suas bases teóricas assentadas na vinculação entre a Linguística Cognitiva e as Teorias de mudança linguística, em especial, considerada a partir da abordagem construcional. Parte-se do princípio geral de que a estrutura linguística e o significado não existem separadamente. Assim, como formulação teórica mais geral, “[...] evita-se qualquer ideia de uma gramática formal desprovida de significado e, ao contrário, foca-se no modo como construções gramaticais baseadas no significado emergem de usos individuais da língua” (TOMASELLO, 2009, p. 69, tradução nossa). Derivam desse outros dois postulados: (i) significado é uso; (ii) estrutura emerge do uso, entendendo que língua e gramática são concebidas como um sistema adaptativo complexo que apresenta, ao mesmo tempo, estrutura, variância e gradiência (BYBEE, 2010).

O tipo de análise que se propõe neste trabalho baseia-se na premissa de que a gramática deve ser considerada conforme determinações (i) cognitivo-perceptivas, (ii) pragmáticas e (iii) sintático-semânticas. Ficam implicados aí o reconhecimento da não compartimentalização da gramática, da dinamicidade da gramática e da instabilidade relativa do significado como características próprias do sistema linguístico. Especificamente, adota-se a perspectiva construcionista numa abordagem diacrônica, como elaborada em Traugott e Trousdale (2013). Como pressupostos mais gerais assume-se, seguindo os autores, que:

1. a *construção* é a unidade básica de análise, concebida como o pareamento convencional entre forma e significado;
2. a *gramática* é simbólica e está organizada em famílias de construções, a rede construcional, em diferentes níveis de descrição linguística;

3. a *rede construcional* está organizada em torno de diferentes subtipos de construções, com diferentes graus de esquematicidade, e que se ligam por ligações de herança e ligações relacionais;
4. as construções emergem a partir de dois processos fundamentais: *mudança construcional*, quando se notam mudanças numa forma já existente na rede construcional, ou *construcionalização*, quando uma nova forma e um novo significado emergem criando um novo nó na rede construcional;
5. nos processos de mudança construcional ou construcionalização são relevantes as noções de *esquematicidade*, que envolvem o grau de abstratização de uma categoria, *produtividade*, que está relacionado à extensão de um esquema, e sua capacidade de gerar esquemas menos abstratos e às suas restrições, e *composicionalidade*, que determina o grau de convencionalização do significado de uma construção. É com base nesses pressupostos que pretendo desenvolver esta análise.
6. na construcionalização e mudança construcional são relevantes dois processos: neoanálise, que dá conta das novas propriedades da forma emergente, e analogização, recrutamento de item para um esquema já existente na língua.

## 1.2. A oração condicional

As orações condicionais são usualmente definidas a partir do esquema *se p, q* (NEVES, 2000; MONOTOLÍO, 2000). Partindo da abordagem construcional, Dancygier (1998) e Dancygier e Sweetser (2005) propõem compreender a condicionalidade como um significado convencional, que somente pode ser compreendido se considerado o modo como as propriedades lexicais e estruturais das construções condicionais são mapeadas em aspectos de sua interpretação semântico-pragmática, tratada, portanto, como uma construção.

Dancygier (1998) afirma que é possível identificar uma função comum para a estrutura condicional, no geral representada pela expressão *se p, q*. A partir daí considera-se o modo como as interpretações do significado de condicionais reais são construídas em termos dessa função comum em combinação com os significados atribuídos pelos demais elementos formais presentes na estrutura condicional.

Chega-se, desse modo, à consideração dos parâmetros definidores do significado condicional. Por aí, fica implicada necessariamente a coexistência de estruturas mais prototípicas e outras mais periféricas. Neste direcionamento, as diferenças que se notam entre os tipos de condicional podem ser analisadas por meio de um conjunto de propriedades definidoras, identificando os pontos que as distanciam e os que as

aproximam. É possível, assim, dar conta das diferentes nuances que o significado condicional pode assumir e das diferentes formas a partir das quais esse significado se manifesta.

Essas propriedades são concebidas como parâmetros definidores da condicionalidade. São eles:

1. *Causalidade*: há uma base causal na relação entre os enunciados de uma construção condicional que emerge, principalmente, da sequencialidade que se nota entre os eventos descritos. A função principal de uma oração condicional é comunicar a relação de causalidade não preenchida que entrelaça dois enunciados e que, em última instância, pode ser interpretada em quatro domínios cognitivos: o de conteúdo, o epistêmico, o dos atos de fala e o metatextual. Os domínios são ligados via metáfora, possibilitando a extensão dos significados de domínios físicos para domínios mental e social. Os significados vão, assim, se distanciando da base causal à medida que se tornam mais (inter)subjetivos (TRAUGOTT, 1985, 1989, 1995; HOPPER; TRAUGOTT, 2003).
2. *Não assertividade da construção*: uma das características básicas da condicional é apresentar um evento em que as condições de felicidade não estão plenamente preenchidas. Destaque-se nesse contexto o próprio papel do conector condicional, cujo significado lexical também serve para marcar um evento como não realizado, uma proposição como não verdadeira ou um ato de fala como não assertivo. Ao construir seu enunciado pela estrutura condicional, “[...] o falante não tem embasamento suficiente para enunciar  $p$  como uma declaração factual e pode de fato não acreditar na verdade de  $p$ ” (DANCYGIER, 1998, p. 19, tradução nossa).
3. *Predição* (futuro potencial ou futuro passado): diz respeito à capacidade que a condicional tem de projetar uma hipótese, de se referir a uma situação futura, que ainda pode se realizar (caso das condicionais de futuro potencial) ou que poderia ter se realizado (caso das condicionais de futuro passado). A predição, assim como a postura epistêmica, é um traço do significado condicional especialmente marcado pelos tempos e modos verbais que figuram na construção condicional.
4. *Distância epistêmica*: diz respeito ao posicionamento que o falante assume com relação à realidade do evento descrito em seu enunciado. Ressalte-se que o objetivo do enunciado condicional é comunicar uma hipótese construída pelo falante, o que fortemente liga as significações aí invocadas ao conjunto de conhecimentos de que ele dispõe. Dois caminhos são possíveis: a indicação de uma situação assentada sobre a incerteza do falante, desvelando seu desconhecimento acerca da realidade da hipótese enunciada, o que se denomina postura epistêmica neutra; por outro lado, há também a indicação de uma situação concebida como contrária às expectativas,

o que se denomina postura epistêmica negativa. Fica muito claro que os tempos e modos verbais servem não apenas para construção de uma referência temporal absoluta, mas sobretudo para indicar como a não-assertividade da condicional deve ser interpretada.

5. *Espaços mentais*: num plano cognitivo, conectores condicionais são concebidos como construtores de espaços mentais. Esta função também se liga ao expoente lexical do próprio conectivo, que funciona como um construtor de espaços alternativos, criando um espaço fundação e, a partir dele, um segundo espaço, chamado espaço expansão. Isto equivale a dizer que o conector condicional atua como uma espécie de angulador do discurso, criando condições de validação para o discurso subsequente.

Como consequência dessa proposta, assume-se que as construções condicionais podem ter seu significado interpretado a partir do modo como os parâmetros de condicionalidade se manifestam: quanto mais convencional for o significado de uma construção, mais próximo da zona da condicionalidade ela estará. Por outro lado, quanto mais o significado depender de aspectos contextuais, mais periférica e distante do núcleo prototípico será a construção.

Fica assegurado o caminho para um tratamento funcionalmente e cognitivamente motivado de todo o variado e complexo significado condicional e as diferentes formas a partir das quais ele pode emergir. Essa proposição permite dar conta de construções com diferentes graus de determinação categorial, admitindo-se a coexistência de exemplares mais próximos ao núcleo, portanto, mais representativos, e outros mais distantes.

### **1.3. Material e método**

Para a discussão realizada neste trabalho, considerou-se os dados da variedade brasileira do português, no período que compreende os séculos XIX a XX. Os dados são provenientes do *Corpus do Português* (FEREIRA; DAVIES, 2006): disponível em [www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org). Para a coleta, utilizou-se a modalidade *web* dialeto, ferramenta de busca que coleta dados a partir de textos disponíveis na internet. Para este trabalho, não se fez controle de frequência nem de tipo/gênero textual.

## **2. A construção condicional *supondo\_que***

### **2.1. A emergência do padrão *[[supondo\_que] oração finita]***

O objetivo desta seção é discutir as mudanças construcionais e posterior construcionalização que levam à emergência do conectivo condicional *supondo que* em português. Estudos recentes têm apontado o uso do esquema *[[supondo\_que] oração*

finita] para expressão da condicionalidade (OLIVEIRA, 2012; HIRATA-VALE, 2012; BUENO, 2015). O ponto de partida para a formação do conectivo é o próprio significado lexical do verbo *supor*, um verbo de percepção mental que designa um estado cognitivo, cujo significado original indica “admitir hipoteticamente”. É o que se nota nos usos em (3) e (4):

3. para dar uma forma didática você está *supondo* quarenta cruzeiros por dia – realmente não é bem assim (orBr-LF-SP-1:338)
4. Mesmo *supondo* que a reforma da Previdência acabe com todas essas vantagens, ele vai levar, pelo menos, o mesmo reajuste que o ativo tem.

Em seu uso prototípico, *supor* pode ser classificado como um predicado de percepção e cognição nos termos de Gonçalves, Casseb-Galvão e Sousa (2016). Nesses casos, *supor* expressa o conhecimento ou percepção do referente do sujeito da oração principal e pode ser analisado como exemplar da rede construcional dos verbos cognitivos, que se realizam por meio do esquema bitransitivo:



A emergência de *supondo* que como conectivo condicional está atrelada aos contextos de uso da forma não-finita de *supor* em orações gerundivas circunstanciais, como nos exemplos (5) e (6) abaixo. Ainda ligado ao significado fonte do verbo, seu uso nesse tipo de construção é referencial e está esquematicamente associado à categoria verbal (V). No entanto, nota-se um primeiro micro-passo de mudança: uma neoanálise que leva a uma ligeira mudança semântica do significado de *supor* que, em (5) e (6), funciona como expressão de um valor mais modal, ligado a uma crença do referente do sujeito da oração:

5. O ponto é que Lélito se enganara, *supondo* nada estar acontecendo de inquietante na sua velha casa.
6. Carlos previa métodos mais simples e expeditos para executar certos lançamentos e operações e, vendo adoptados os mais extensos e tortuosos, sentia-se embaraçado, *supondo* haver alguma razão para a preferência e não a podendo descobrir.

Nesses casos, *supondo* atua com um valor modal, com significado próximo a verbos como *achar* e *acreditar*. Diferentemente do uso original, ilustrados em (3) e (4), em que *supor* indica que o referente do sujeito assume uma proposição como verdadeira, ainda que hipoteticamente, em (5) e (6), o uso de *supor* indica que o referente do sujeito faz uma



avaliação subjetiva do conteúdo da oração encaixada, revelando sua crença em relação ao conteúdo. Esses usos podem ser classificados como o que Gonçalves, Casseb-Galvão e Sousa (2008) chamam de predicados de atitude, já que descrevem uma atitude do referente sujeito da oração núcleo. Nesses casos, também já se nota o significado relacional, já que a forma não-finita serve para construir uma relação de dependência em relação a um núcleo:

[[supondo [oração não-finita] ↔ [circunstância]]

O gatilho principal que leva à mudança de *supondo* como predicado encaixador de proposição para conectivo é a alteração na marcação do sujeito do verbo *supor*. Em casos como (7) e (8), abaixo, o falante, e não mais o sujeito gramatical, assume os conteúdos descritos como não reais. Nota-se que o significado de *supondo* se expande e passa a marcar a não-factuality da oração encaixada:

7. *Supondo que* suas compras totalizam 500 dólares, você paga 100 dólares de taxa. (dondeandoporai.com.br)
8. *Supondo que* 50% das pessoas da fila desistam, teremos 75 potenciais compradores (portaldoinvestidor.gov.br)

Em (7) e (8) *supondo que* funciona como marca da atitude do falante, revelando sua intenção de marcar o enunciado introduzido por *supondo que* como não real. Além disso, *supondo que* ainda atua para construir a relação de modificação entre duas orações finitas. Nesse tipo de ocorrência, *supondo que* atribui o caráter não factual às duas orações envolvidas e sinaliza ao ouvinte a instrução para construção de um espaço mental alternativo dentro do qual a situação principal deve ser considerada. Esse ponto é central para a reanálise de *supondo que* como conectivo condicional. Em casos como (7) e (8), todo conteúdo da construção deve ser considerado não factual, já que a situação apresentada na oração nuclear está condicionada à situação descrita na oração circunstancial, também concebida como não real. Diferentemente do que se nota em (5)-(6), em que apenas a oração encaixada em *supondo* é concebida como não real.

Outro traço semântico que se nota em usos como ilustrados em (7) e (8) é a predição, propriedade que a condicional tem de projetar uma hipótese, de se referir a uma situação futura que é concluída a partir de determinada situação também não realizada e diferente do contexto de enunciação. Por exemplo, em (8) a oração principal 'teremos 75 potenciais compradores' é uma conclusão possível a partir da realização do evento descrito na condicional '*Supondo que* 50% das pessoas da fila desistam'. Tem-se, nela, a conceitualização de um cenário em que a realização ou não de uma dada situação leva a um conjunto de resultados possíveis. As orações introduzidas por *supondo que*

estabelecem uma correlação de parâmetros que estrutura espaços mentais alternativos. Esse significado não está presente nas orações em (5) e (6) que, ao contrário, assumem a verdade do conteúdo inserido por *supondo* e afirmam a verdade descrita na oração principal.

Além disso, em usos como em (7) e (8), *supondo que* atua para construir a relação de causalidade não preenchida que liga duas orações, que, em última instância, pode se realizar em qualquer um dos domínios cognitivos descritos em Dancygier (1998). Em outras palavras, por meio de *supondo que*, comunica-se uma relação de causalidade não preenchida que entrelaça dois enunciados. Observe-se os exemplos:

9. *Supondo que* a humanidade consiga esse feito, toda a sua História teria que ser revista (ahduvido.com.br)
10. *Supondo que* não ganhe, que papel teria na eleição? (napraticateoriaeoutra.org)
11. *Supondo que* você queira beijar o garoto, qual a sua abordagem mais comum? (omosou.com)

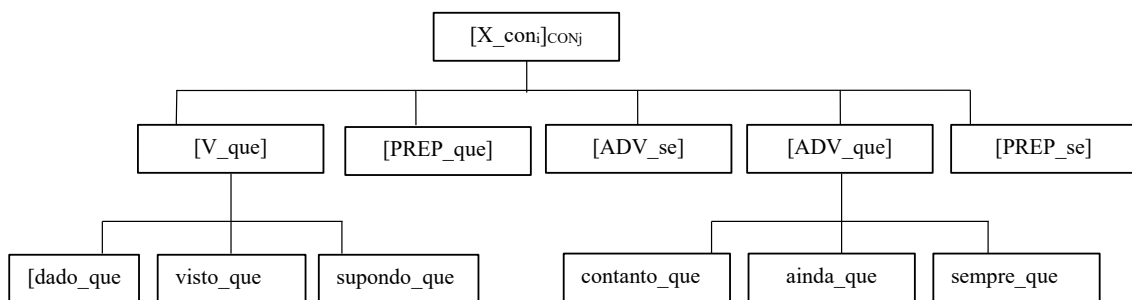
Veja-se que em (9)-(11), as orações inseridas por *supondo que* não são assumidas como verdadeiras, como em (3) e (4). Tampouco pode-se dizer que nesses casos *supondo que* atue como expressão das atitudes dos sujeitos das orações. O que está de fato em jogo é a relação de causa-consequência entre a oração introduzida por *supondo que* e a oração principal. Por exemplo, em (9) 'supondo que a humanidade consiga esse feito' é o quadro dentro do qual a oração 'toda a sua História teria que ser revista' se valida. O mesmo se nota em (10) e (11). Veja que '*Supondo que* você queira beijar o garoto' formula uma condição pragmática que dá relevância para o ato descrito na oração principal 'qual a sua abordagem mais comum?'. O que se nota, em casos como esses, é a construção de uma relação de causalidade entre os enunciados.

Mediante tais considerações, pode-se, dizer, portanto, que em (7)-(8) *supondo que* assume um significado procedural, mais abstrato, responsável por orientar o ouvinte sobre a natureza não-real das orações e sobre a relação de causalidade não-preenchida que se instaura entre elas. Em outras palavras, passa a atuar como conectivo adverbial, além de instaurar a não-assertividade das orações envolvidas.

Essas mudanças de significado são acompanhadas de mudanças na forma da construção: em seu funcionamento como conectivo, *supor* perde propriedades flexionais e argumentais do seu uso lexical e assume posição fixa no início da oração. Ainda, para formar a nova construção, *supondo* liga-se ao complementizador *que*. A partir daí tem-se, então, um pareamento forma<sub>nova</sub> significado<sub>novo</sub>, resultado da construcionalização gramatical. Seguindo Oliveira (2018), a nova construção pode ser assim representada:

[[supondo\_que [oração finita]]

Esse conjunto de significações que se notam em (7)-(11) não resulta do mapeamento direto dos traços lexicais de *supor*. Ao contrário, são resultados de inferências pragmáticas que vão se convencionalizando e são, portanto, não composicionais. O desenvolvimento do conectivo condicional *supondo\_que* envolve uma neoanálise, a partir do qual traços semântico-pragmáticos do significado de hipótese do verbo *supor* são reinterpretados como condição via extensão metafórica. Essa inferência se convencionaliza e o conectivo passa então a ser esquematicamente associado à meso-construção [V\_que] na rede construcional dos conectivos condicionais:



Na família de conectivos condicionais, *supondo que* é analisado como um construto que se liga à meso-construção [V\_que] por relações de herança, já que compartilham com ela propriedades estruturais, base lexical formada por um verbo na forma não finita ligada ao complementizador *que*; e de significado, instaurando a condição mais básica, sem restrições que se notam em outras condicionais:

[[V\_que]<sub>CON</sub> ORAÇÃO<sub>i</sub> ORAÇÃO<sub>j</sub>] → [X CONDICIONA Y]

Além disso, essa mudança revela a estreita relação entre os conectivos condicionais e os verbos modais e de percepção cognitiva (TRAUGOTT, 1985, 1989, 1995; VISCONTI, 2004; OLIVEIRA, 2014). Assim, esse conectivo também se liga à família dos verbos cognitivos por relações associativas, em específico as projeções metafóricas, já que são resultado da extensão pragmática do significado básico de um verbo cognitivo, evidenciando assim a natureza não-modular e dinâmica da língua, organizada em torno de redes conceituais que abrigam diferentes subtipos de construções, que se ligam por relações multidirecionais.

### 3. Considerações finais

Este trabalho parte de um conjunto de estudos que tratam do desenvolvimento da condicionalidade em português, em especial, num viés construcionalista, que é o que

se assumiu aqui. Especificamente, tratou-se da emergência do conectivo *supondo que*, a fim de explicar os processos que levam à sua formação como conectivo condicional. Discutiu-se como o significado condicional em *supondo que* é resultado de uma série de micro-mudanças de forma e significado que levam à abstratização do significado lexical do verbo base do conectivo.

Considerando a abordagem construcional (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), buscou-se mostrar que o conectivo *supondo que* é resultado de um processo de construcionalização gramatical, no qual se nota o desenvolvimento de um significado procedural a partir de inferências pragmáticas e implicaturas geradas a partir de traços do significado do verbo *supor*.

Acredita-se que esses resultados permitem compreender a expressão da condicionalidade e dos expedientes formais usados na construção dessa relação, demonstrando, ainda, os domínios conceituais a partir dos quais conectores condicionais do português podem emergir e os processos de codificação do significado condicional.

## REFERÊNCIAS

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

BUENO, A. *As orações condicionais introduzidas por supondo que em português*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2016.

DANCYGIER, B. *Conditionals and predication (Cambridge Studies in Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DANCYGIER, B.; SWEETSER, E. *Mental Spaces in Grammar: Conditional Constructions*. Cambridge Studies in Linguistics 108. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. *Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s*, 2006. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 01 set. 2018.

GONÇALVES, S. C. L.; CASSEB-GALVÃO, V.; SOUSA, G. C. As construções subordinadas substantivas. In: NEVES, M. H. de M. (org.). *A construção das orações complexas*. v. V. São Paulo: Contexto, 2016. p. 69-121.

HIRATA-VALE, F. B. M. O conectivo complexo *supondo que*: história e uso. In: FIGUEIREDO, D. C. et al. (org.). *Sociedade, cognição e linguagem*. Florianópolis: Editora Insular, 2012. p. 381-402.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MONOTOLÍO, E. On affirmative and negative complex conditional connectives. *In*: COUPER-KUHLEN, E.; KORTMANN, B. (ed.). *Cause, condition, concession, contrast: cognitive and discourse perspectives*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2000.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, T. P. Condicionais, atenuação e polidez: um estudo das estratégias comunicativas das condicionais. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, v. 49, n. 1, p. 123-137, 2005.

OLIVEIRA, T. P. Se não me engano está se gramaticalizando? *Alfa* (ILCSE/UNESP), v. 52, p. 179-193, 2008a.

OLIVEIRA, T. P. *Conjunções e orações condicionais no português do Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008b.

OLIVEIRA, T. P. A estrutura semântica das orações condicionais no português do Brasil. *Revista Todas as Letras* (MACKENZIE. Online), São Paulo, v. 10, p. 85-96, 2008c.

OLIVEIRA, T. P. A relevância do modelo em camadas para o estudo das estratégias comunicativas atualizadas pelas condicionais. *In*: PEZATTI, E. G. (org.). *Pesquisas em Gramática Funcional*. Descrição do Português. São Paulo: Editora da UNESP, 2009a. p. 373-383.

OLIVEIRA, T. P. Da relação de condição no português: formas e sentidos. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 101-118, 2009b.

OLIVEIRA, T. P. Condicionais retóricas: um estudo das funções comunicativas das condicionais. *In*: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (org.). *Análise de Textos Falados e Escritos: aplicando teorias*. Curitiba: Editora CVR, 2011. p. 57-70.

OLIVEIRA, T. P. As conjunções condicionais na Gramática Discursivo-Funcional. *In*: SOUZA, E. R. F. (org.). *Funcionalismo Linguístico*. Análise e descrição. v. 2. São Paulo: Contexto, 2012. p. 119-146.

OLIVEIRA, T. P. Conjunções adverbiais no português. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 22, p. 45-66, 2014.

OLIVEIRA, T. P.; HIRATA-VALE, F. B. M. Uma tipologia da oração condicional segundo a Gramática Discursivo-Funcional. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 40, p. 196-206, 2011a.

OLIVEIRA, T. P.; HIRATA-VALE, F. B. M. Orações correlativas hipotéticas no português. *Revista da ABRALIN*, v. 10, p. 143-172, 2011b.

OLIVEIRA, T. P.; HIRATA-VALE, F. B. M. Modelos e Métodos de Análise Funcionalista. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. (org.). *Ciências da Linguagem: O Fazer Científico*. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 389-422.

OLIVEIRA, T. P.; HIRATA-VALE, F. B. M. A condicionalidade como zona conceitual. *DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 33, p. 291-313, 2017.

OLIVEIRA, T. P.; HIRATA-VALE, F. B. M.; SILVA, C. F. Construções insubordinadas no português do Brasil: completivas e condicionais em análise. *Revista Odisséia*, v. 2, p. 25, 2017.

PINTO, P. M.; OLIVEIRA, T. P. O esquema causal na condicional *se não me engano*. *Raído*, v. 10, n. 24, p. 150-164, 2016.


TOMASELLO, M. The usage-based theory of language acquisition. In: BAVIN, E. *Cambridge Handbooks in Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 69-87.

TRAUGOTT, E. C. Conditional markers. In: HAIMAN, J. (ed.). *Iconicity in Syntax*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1985. p. 289-307.

TRAUGOTT, E. C. On the rise of epistemic meanings. *Language*, v. 65, n. 1, p. 31-55, 1989.

TRAUGOTT, E. C. Subjectification in grammaticalization. In: STEIN, D.; WRIGHT, S. (ed.). *Subjectivity and subjectivization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 31-54.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and Construcional Change*. Oxford: Oxford University Press, 2013.



VISCONTI, J. Conditionals and Subjectification: Implications for a Theory of Semantic Change. *In: FISHER, O. et al. (ed.). Up and Down the cline – The nature of Grammaticalization.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. p. 169-192.

VISCONTI, J. On English and Italian complex conditional connectives: matching features and implicatures in defining semanto-pragmatic equivalence. *Language Sciences*, v. 18, n. 2, p. 549-573, 1996.

# Linguística, música e cognição humana: da representação estática à interação dinâmica

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2388>

**Verônica Penteado Siqueira<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O objetivo deste trabalho é expor algumas das principais abordagens da ciência da cognição sobre as línguas naturais e a música, a fim de traçar um elo entre linguística, música e cognição humana, e, com isso, traçar o percurso realizado desde a pesquisa de Iniciação Científica até a seleção do objeto de estudo da pesquisa de mestrado. As abordagens serão revistas com o propósito de explorar tal objeto: a fala sincronizada (e a *joint speech*), vista a partir do paradigma dinâmico da cognição e da linguagem. Dessa maneira, procura-se defender a relevância da abordagem dinâmica para tratar da relação entre a música e a linguagem, bem como da própria natureza da fala, e apresentar a fala conjunta (*joint speech*) como um objeto de estudo empírico para investigar questões que vão além da fala e da linguagem.

**Palavras-chaves:** cognição musical; cognição; fala; dinamicismo.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [veronica.siqueira@usp.br](mailto:veronica.siqueira@usp.br); <https://orcid.org/0000-0001-8793-7936>



## Linguistics, music and human cognition: from a static representation to a dynamical interaction

### Abstract

The aim of this paper is to present the main approaches of the cognitive sciences about natural languages and music, in order to outline a link between language, music and human cognition, and, with that, sketch the trajectory made from the Iniciação Científica research to the selection of the Master's object of study. The approaches will be reviewed with the goal of exploring such object of study: the synchronized speech (and the joint speech), analyzed from a dynamical perspective of cognition and language. Thus, we support the relevance of the dynamical approach to account for the relationship between music and language, as well for the nature of speech itself, and introduce the joint speech as a productive object of empirical study to investigate matters that go beyond speech and language.

**Keywords:** musical cognition; cognition; speech; dynamical approach.

### Introdução

Há uma intercambialidade, ou até mesmo uma confusão, entre os termos linguagem, língua e fala, de um lado, e música, canção e canto, de outro. Não se almeja esclarecê-los exaustivamente aqui, mas o tema do trabalho pede ao menos uma breve (tentativa de) problematização do assunto, antes que possamos adentrar nele de fato.

No senso comum, os termos linguagem e fala são muitas vezes intercambiáveis. Em inglês, o termo para linguagem é ambíguo; podemos empregar o termo *language* referindo-se tanto à capacidade linguística quanto ao idioma com o qual cada pessoa comumente se comunica, seja o português, o coreano, o swahili ou o *American Sign Language*. Em português, essa ambiguidade desaparece; linguagem se refere à capacidade, ao passo que língua se refere, por exemplo, ao português. Quanto à fala, Albano (1990, p. 20) traz uma visão interessante, afirmando que “se chega à linguagem tocando a fala de ouvido”; enquanto a fala diz respeito aos movimentos sensorio-motores, a linguagem refere-se ao sistema simbólico que emerge a partir desses movimentos. Com isso, Albano (1990) defende a tese de que a fala inicial do falante – as vocalizações e a audição (e a gesticulação e a visão, no caso das línguas de sinais) – é parte do desenvolvimento da linguagem, uma vez que a abstração desses padrões concretos leva ao sistema simbólico que é a linguagem.

Quando se trata dos termos música e canção, aí é o português que assume a ambiguidade. Se em inglês a distinção entre *music* e *song* é clara, referindo-se o primeiro aos sons produzidos por instrumentos musicais ou pela voz, ou pela combinação desses, e o

segundo, a uma peça musical composta por palavras, os vocábulos música e canção se misturam, em especial, no português brasileiro. Dada tamanha difusão e popularidade da canção no Brasil, os termos são usados alternadamente quando nos referimos à canção, apesar de ela ser, na verdade, hipônimo de música. No que concerne à relação entre fala e canto, em geral, ou ambos os fenômenos são considerados pertencentes a domínios diferentes ou a aproximação entre eles é superficial; ambas as abordagens são insuficientes para tratar da relação entre essas duas realizações sonoras (RAPOSO DE MEDEIROS, 2014).

Para além da complexidade com a qual nos deparamos ao definir esses termos, música e linguagem são fenômenos que suscitam questões não só a respeito das suas particularidades, mas também a respeito do funcionamento do cérebro e da cognição humana. É possível argumentar que música e linguagem são universais, em diversos sentidos; ambos são sistemas sonoros, que todos os seres humanos possuem, formados por unidades sonoras discretas, e percebidos, organizados e interpretados pela cognição (PATEL, 2003; PATEL, 2008; FEDORENKO *et al.*, 2009; JACKENDOFF, 2009). Pode-se dizer que são universais na medida em que são encontradas em diversas culturas do mundo, ao longo da história da humanidade. McDermott e Hauser (2005) argumentam a favor de tal universalidade para a música, focando-se sobre explicações evolutivas da origem e do desenvolvimento da música. Também pode-se argumentar que é universal a sua diversidade, isto é, que é possível detectar diferenças entre as características das diversas músicas e línguas naturais do mundo<sup>2</sup>.

Por outro lado, é possível também afirmar que a música é diferente da linguagem, baseando-se no argumento de que todos os seres humanos são seres linguísticos, mas nem todos têm habilidades musicais. No entanto, é enganoso pensar que “ser musical” está relacionado estritamente a cantar bem ou tocar um instrumento musical. Os seres humanos são seres musicais no sentido de que são capazes de compreender e apreciar música, assim como produzi-la, em diferentes níveis de habilidade. Confundir habilidades profissionais, adquiridas por meio de treinamento formal, com a capacidade natural de ouvir e apreciar música, bem como de acompanhá-la, seja por meio do canto ou da dança, é um equívoco. A não ser que o indivíduo possua alguma deficiência musical, todos os seres humanos parecem ser igualmente inclinados à música (PERETZ, 2006). Em experimentos comparando as habilidades de músicos e não-músicos, observa-se que ambos apresentam habilidades semelhantes em tarefas de produção e percepção (BIGAND; POULIN-CHARRONAT, 2006). A capacidade de ouvir e produzir música está relacionada a conhecimentos e processos mais centrais, presentes em todos os seres humanos que não sofrem de nenhuma deficiência musical. A habilidade de músicos profissionais ou amadores, em comparação a de não-músicos, não provém desse sistema central de conhecimentos musicais, mas sim do ensino e treinamento formal em música.

---

2 Ver Nettl (1983) para uma visão da etnomusicologia sobre a universalidade e diversidade da música.

Discussões a respeito da natureza inata da música e de sua origem, em comparação à capacidade linguística, à parte (MCDERMOTT, HAUSER, 2005; PERETZ, 2006), a relação entre música e linguagem pode ser abordada por diferentes pontos de vista. Do ponto de vista estrutural, nem todos os paralelismos são possíveis, mas a partir da perspectiva do som, essa comparação se torna mais visível, uma vez que a substância é a mesma. Obviamente, traçar paralelos entre o fonema e a nota musical, por exemplo, deixa de ser produtivo ou mesmo possível, sem fazer comparações demasiadamente forçadas. A começar pelas descobertas de Sundberg (1987), estudos mostram como canto e fala se adaptam uma à outra, respeitando suas exigências articulatórias e prosódicas (RAPOSO DE MEDEIROS, 2002; KOLINSKY *et al.*, 2009; RAPOSO DE MEDEIROS; CABRAL, 2018). Entre teses e dissertações, contam-se até o momento 27 trabalhos que investigam o canto, comparando-o à fala ou analisando seus aspectos acústicos ou fonológicos<sup>3</sup>.

Em termos abstratos, nem sempre há comparação. Muitos autores comparam as duas capacidades em termos da sua sintaxe e do seu processamento, como Lerdahl e Jackendoff (1983) e Patel (2008), cujas propostas serão abordadas nas próximas seções. É possível também observar tal relação em termos mais estreitos cognitivamente, como atenção, memória e recursividade. Indagações a respeito do tipo de significado transmitido tanto pela música quanto pela linguagem também percorrem o estudo da relação entre essas capacidades e, nesse ponto, ambas não parecem ter muito em comum.

Tendo essa discussão em vista, este trabalho tem como objetivo apresentar algumas abordagens que tratam da relação entre a cognição musical e a cognição linguística, e, com isso, traçar o percurso realizado pela autora desde a pesquisa de Iniciação Científica até a elaboração do tema da pesquisa de mestrado<sup>4</sup>. Durante a IC, foi feito um levantamento bibliográfico de diferentes abordagens das Ciências da Cognição que tratassem da relação entre música e linguagem, a fim de traçar um elo entre as duas capacidades. A pesquisa de mestrado não mais concerne aos estudos musicais, mas esses serviram como ponte, assim como os estudos sobre dinamicismo serviram como base, para pensar questões da fala. Neste artigo, as abordagens serão revistas com o propósito de explorar o objeto de estudo da pesquisa de mestrado – a fala sincronizada (e a *joint speech*) –, vista a partir do paradigma dinâmico da cognição e da linguagem. Dessa maneira, procura-se defender a relevância da abordagem dinâmica para tratar da relação entre a música e a linguagem, bem como da própria natureza da fala, e apresentar a fala conjunta (*joint speech*) como um objeto de estudo empírico para investigar questões que vão além da fala e da linguagem, permitindo abordar discussões tanto sobre a cognição humana quanto sobre a organização social.

---

3 Informação fornecida por Raposo de Medeiros em comunicação pessoal, em agosto de 2018.

4 A pesquisa de mestrado é financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## Abordagens teóricas

No recorte teórico feito na pesquisa de IC, é possível, de maneira geral, distinguir as abordagens entre aquelas que são mentalistas e aquelas que, diferentemente, abordam a cognição humana segundo o paradigma dinâmico. Ambas querem explicar um comportamento inteligente, como o linguístico e o musical, mas o fazem de maneiras diferentes.

A visão tradicional da cognição, com origens no trabalho de Fodor (1983) sobre a modularidade da mente, trata da descrição da mente baseada na metáfora computacional, isto é, na ideia de que a mente opera como um computador. Nessa abordagem, lidamos com um *input* simbólico, que é interpretado, processado e armazenado e, assim, determina um *output* da ordem do físico, da realização. Essa é, por exemplo, a diferença tradicional entre a Fonética – da ordem do físico – e a Fonologia – da ordem do simbólico e do abstrato.

O dinamicismo, por outro lado, mostra-se como uma alternativa ao cognitivismo, ao colocar em questão algumas de suas ideias, como a representação mental, o internalismo, o reducionismo mente-cérebro e o computacionalismo (para algumas referências sobre o cognitivismo, ver FODOR, 1983; MILLER, 1951; CHOMSKY, 1957; NEWELL; SIMON, 1972). Segundo a perspectiva dinâmica da cognição, tanto a linguagem quanto a música são vistas como capacidades emergentes do funcionamento cognitivo geral e da interação social, e não somente como capacidades emergentes de um módulo mental, como tradicionalmente visto. Esse paradigma traz uma visão diferente do cognitivismo aos estudos cognitivos da música e da linguagem ao distanciar-se dessa visão psicológica e representacionista, cuja necessidade ou utilidade para a explicação das capacidades pode ser questionada (HASELAGER, 2004). Nessa perspectiva, o estudo da relação entre música e linguagem demanda uma visão coordenada dessas atividades, que leve em conta tanto a ação dos falantes quanto dos ouvintes na composição do processo como um todo.

Enquanto uma abordagem mentalista toma a representação como uma intermediária entre a percepção e a ação, especificando informações a respeito do mundo de forma independente do contexto e da ação, uma abordagem dinâmica dispensa esse conceito, preferindo explicar os fenômenos segundo seu contexto e sua ação. Questiona-se aqui se não é possível superar a noção de representação mental, isto é, se não nos tornamos muito dependentes desse conceito para explicar os fenômenos não só linguísticos, mas também da cognição humana.

## Teoria Gerativa da Música Tonal (GTTM)

Tomou-se como ponto de partida para leitura e análise da relação entre a música e a linguagem a Teoria Gerativa da Música Tonal (GTTM, *Generative Theory of Tonal Music*, em inglês), divulgada em 1983, e formulada pelo linguista Ray Jackendoff e pelo músico Fred Lerdahl. Foi a primeira teoria musical que se propôs a formular uma descrição das estruturas mentais correspondentes às músicas ouvidas por um indivíduo. Esse aspecto mental e formalista da teoria não é desmotivado; como o próprio nome sugere, ela parte da teoria gerativista da linguagem elaborada por Noam Chomsky (ver, por exemplo, CHOMSKY, 1965, 1968, 1975), que também procura descrever e explicar as estruturas mentais responsáveis pela composição e compreensão de uma sentença linguística. Ambas as teorias têm em comum, portanto, o mentalismo e o formalismo; possuem a mesma pretensão de formular uma gramática capaz de explicar as capacidades linguística e musical, e assim o fazem estabelecendo uma relação entre a substância propriamente dita e a representação mental desta.

Observa-se, então, que, para os autores, a capacidade musical é tão abstrata quanto a capacidade linguística. Ademais, música e linguagem funcionam de modos similares no que diz respeito à sua organização e ao modo como as suas partes se articulam para formar um todo. Assim como a linguagem é resultado do processamento simultâneo de estruturas independentes e hierárquicas – fonologia, sintaxe e semântica – as estruturas de grupo, metro e *pitch* se organizam para formar a música (JACKENDOFF; LERDAHL, 2006).

No entanto, quando nos afastamos das características mais gerais para analisar as especificidades de cada faculdade, e abordamos as características estruturais e funcionais, diminuem-se os pontos comuns entre música e linguagem. Segundo os autores, essas diferenças estruturais são resultado de uma divergência de função fundamental: enquanto a linguagem expressa pensamentos proposicionais (sendo proposição não uma sentença linguística, mas sim um tipo de estrutura conceitual mais abstrata), a música acentua as emoções, ou como os autores preferem chamar, afetos. Isto é, enquanto a linguagem é a combinação entre sons e conceitos, a música combina sons a expressões afetivas.

Tal diferença dita “fundamental” por Jackendoff e Lerdahl (2006) coloca a componente sintática também como um ponto de distinção. Apesar dessa diferença, Jackendoff e Lerdahl (2006) reconhecem a semelhança entre a estrutura linguística e a musical na medida em que ambas são hierárquicas e recursivas. Propõem, então, a chamada estrutura de prolongamento (*prolongational structure*), característica mais próxima na música à sintaxe linguística.

Essa estrutura se assemelha muito às árvores sintáticas do gerativismo, organizando as relações entre as notas de maneira hierárquica e recursiva. No entanto, as semelhanças se restringem a isso. Não há algo nesta estrutura musical que a assemelhe à Teoria X-barra da linguística gerativa<sup>5</sup>; por exemplo, o acorde de dó maior não se organiza tendo a nota dó como núcleo, ao contrário, por exemplo, de um sintagma nominal, que tem como núcleo um nome. Assim, a teoria restringe-se aos componentes hierárquicos da música, sobre os quais são aplicadas regras. Isto é, a superfície musical<sup>6</sup> é o *input*, enquanto a estrutura ouvida pelos ouvintes é o *output*.

A principal regra do sistema – e o aspecto fundamental que diferencia essa teoria musical da teoria linguística de Chomsky – são as regras de preferência (*preference rules*), que não possuem correspondente na teoria linguística. Essas regras se referem aos padrões de tensão e relaxamento da música, isto é, às estabilidades e instabilidades entre as notas musicais. Segundo a GTTM, as relações entre as alturas musicais e sua posição na hierarquia dependem da sua estabilidade na estrutura. É feita uma distinção entre notas mais estruturais, mais importantes para a formação da melodia e de notas mais “ornamentais” para a melodia (o que seria semelhante a dizer que um certo componente causaria um problema maior na estruturação de uma sentença, como um verbo, em comparação a um adjetivo). Quanto mais estável o fenômeno, mais alta é a sua posição na estrutura, expressando um ponto de relaxamento no contorno musical. Inversamente, quanto mais instável a nota, mais baixa é a sua posição na hierarquia, expressando pontos de maior tensão<sup>7</sup>.

## Teoria do Espaço Tonal

A estrutura de prolongamento da GTTM e as relações hierárquicas entre as alturas musicais expressas por ela suscitam questões de natureza empírica, e a Teoria do Espaço Tonal (TPS, *Tonal Pitch Space*, em inglês), formulada por Lerdahl (1988, 2001), procura justamente resolver algumas das idealizações da teoria musical gerativa por meio da análise quantitativa das relações tonais da música.

Tomando um centro tonal como ponto de referência, também chamado de tônica, é possível medir a distância cognitiva entre os componentes, a qual é responsável pela

---

5 A Teoria X-Barra trata da organização de categorias sintáticas em uma estrutura hierárquica. Nessa estrutura, cada sintagma (XP) possui um núcleo (X), que determina as relações com outros sintagmas.

6 Na GTTM, entende-se por superfície musical a sequência de eventos musicais, acima do nível psicoacústico, sobre a qual atua tal sistema de regras, não devendo ser confundida com o conceito de estrutura de superfície da linguística gerativa.

7 Para mais detalhes sobre as relações hierárquicas da estrutura de prolongamento, sugiro o capítulo 5 de Jackendoff e Lerdahl (1983).

estabilidade do evento e, portanto, pelos padrões de tensão e relaxamento da música. Uma altura (*pitch*) não é ouvida apenas em relação ao centro tonal (altura fixa), mas também em relação às alturas mais estáveis presentes no espaço tonal. Assim, cria-se uma expectativa em relação às notas seguintes, de acordo com a “atração” que uma nota causa sobre a outra.

Observa-se que Lerdahl (2001) entende a capacidade musical como produto de dois aspectos, acústico e cognitivo. Isto é, as propriedades acústicas do som são necessárias, mas não suficientes para explicar a capacidade, uma vez que as alturas não estão organizadas em função da distância linear entre as frequências. O fato de que as escalas musicais estão organizadas por meio de alturas não distantes entre si, e de que são essas as relações que determinam o padrão característico de tensão e relaxamento da música, assim criando expectativas em relação à sequência musical, é, para o autor, um argumento a favor da organização cognitiva – e não somente acústica – do espaço tonal. (LERDAHL, 2001). A experiência com determinado idioma musical é responsável pela criação de representações mentais e pelo processamento dessas relações, de maneira semelhante à qual o gerativismo explica a aquisição da linguagem.

## **Hipótese do Recurso de Integração Sintática Compartilhado**

No que diz respeito à natureza das relações cognitivas e neurais entre linguagem e música, o neurocientista cognitivo Patel (2003, 2008), baseado em estudos de neuroimagem, procura encontrar, no substrato neural, uma capacidade já tida como abstrata: a sintaxe.

Estudos em neuropsicologia mostram casos de amusia congênita ou adquirida<sup>8</sup> em que o indivíduo não apresenta nenhum tipo de déficit no que se refere à sintaxe linguística. No caso contrário, de afasia sem amusia, apenas aqueles que possuíam formação musical e/ou eram músicos profissionais não tinham suas capacidades sintáticas musicais afetadas (para uma revisão desses estudos, ver PERETZ; COLTHEART, 2003; PATEL, 2003). Estudos em neuroimagem, ao contrário, mostram evidências de sobreposição cerebral entre as capacidades sintáticas na música e na linguagem (PATEL *et al.*, 1998; FEDORENKO *et al.*, 2009; GIBSON *et al.*, 1998). Como, então, resolver esse aparente paradoxo?

Para lidar com esse impasse, Patel (2003, 2008) elabora a Hipótese do Recurso de Integração Sintática Compartilhado (SSIRH, *Shared Syntactic Integration Resource Hypothesis*, em inglês), segundo a qual as áreas do cérebro que provêm recursos para

---

<sup>8</sup> Assim como a afasia refere-se a uma deficiência na compreensão e produção linguística, a amusia refere-se a uma deficiência em que o indivíduo não consegue compreender música, por exemplo, perceber notas fora do tom. Pode ser causada por lesão cerebral (amusia adquirida), ou pode ser produto de uma condição genética (amusia congênita).

integração sintática são as mesmas áreas de processamento de linguagem e música. As evidências de sobreposição de processamento linguístico e musical sintático são explicadas por meio da sobreposição de áreas cerebrais onde a integração sintática ocorre. De acordo com essa hipótese, as redes neurais responsáveis por prover os recursos para a integração sintática e, portanto, para o processamento sintático, estão sobrepostas, enquanto as redes neurais responsáveis pela representação mental das estruturas linguísticas e musicais estão localizadas em partes diferentes do cérebro.

Por processamento sintático, Patel (2008) refere-se à maneira como o cérebro organiza os sons – que são elementos perceptualmente discretos – em estruturas hierárquicas. O autor justifica a sua comparação partindo do pressuposto de que tanto a música quanto a linguagem envolvem a produção e percepção de sons discretos, que são organizados de maneira complexa. Entretanto, uma divisão é feita entre o que é processamento sintático e o que é representação mental. As representações se referem ao conhecimento adquirido e armazenado no cérebro – que seria realizado em regiões diferentes, segundo a SSIRH. Ou seja, as operações cognitivas para o processamento das capacidades são as mesmas, enquanto as representações são de naturezas diferentes.

Essa abordagem destaca-se por vir como uma alternativa não só empírica, como também de cunho neurocognitivo, ao estudo da relação entre música e linguagem, associando argumentos de teorias cognitivas e discussões acerca das representações mentais da música e da linguagem a argumentos mais concretos, provenientes de estudos de neuroimagem da neurociência e da neuropsicologia. Entretanto, tanto a música quanto a linguagem continuam a ser tratadas como entidades psicológicas e abstratas.

## Hipótese da modularidade musical

A hipótese da modularidade musical, que adere ao conceito de modularidade formulado por Jerry Fodor (1983), em seu livro *The Modularity of Mind*, tem como premissa que “a música é uma faculdade cognitivamente única e distinta em termos evolutivos<sup>9</sup>” (PERETZ; COLTHEART, 2003, p. 688, tradução minha). Segundo essa hipótese, um módulo exclusivo à música representa um sistema mental de processamento de informação exclusiva ao *input* musical.

Também baseados em estudos de neuroimagem, como Patel (2003, 2008), e a partir da hipótese de Fodor de que a mente possui módulos específicos para funções e capacidades cognitivas específicas, Peretz e Coltheart (2003) apresentam uma arquitetura funcional modular da música, responsável pelo seu processamento por meio de diferentes submódulos e fluxos de informação. Da mesma maneira como a linguagem possui, na visão modular, subsistemas específicos à fonologia e ao léxico, o módulo musical

---

9 No original, “music is a cognitively unique and evolutionary distinct faculty”.



teria, nesta abordagem, submódulos específicos para o processamento de aspectos característicos à música.

Essa perspectiva é apoiada por estudos neuropsicológicos de indivíduos com afasia ou amusia, resultados de lesão cerebral. De um lado, observam-se casos em que a capacidade musical é afetada, enquanto a linguística se mantém intacta; de outro, verifica-se o contrário, casos em que a capacidade linguística é prejudicada, enquanto a musical permanece ilesa. Para Peretz e Coltheart (2003), essas são as evidências mais persuasivas de que o processamento de música e de fala não acontecem no mesmo sistema.

Entretanto, vale lembrar que a especialização neural não é requisito para um módulo musical. Segundo o modelo proposto pelos autores, sua propriedade fundamental é a especificidade do domínio. Diz-se que um mecanismo possui a propriedade de especificidade de domínio quando ele lida com processos altamente especializados, seja exclusivamente a um determinado *input* ou de maneira mais eficiente que outros mecanismos. Casos de lesão cerebral que provocam deficiências musicais sem afetar as habilidades linguísticas do indivíduo, bem como deficiências musicais que afetam o processamento do *pitch*, mas não o processamento do ritmo na música, e vice-versa, apontam que o componente responsável pela codificação tonal tem especialização neural (PERETZ; COLTHEART, 2003). No entanto, como aponta Peretz (2004), ainda não é possível apontar regiões cerebrais específicas ao processamento musical, mas defendem que, até o momento, estudos mostram que a música é processada em várias e vastas regiões neurais, localizadas em ambos os hemisférios, com uma especialização no hemisfério direito no processamento do *pitch* (PERETZ; HYDE, 2003; ZATORRE *et al.*, 2002 apud PERETZ, 2004).

A partir disso, Peretz (2009) sugere que a especificidade de um domínio possa ser resultado de mecanismos mais gerais da cognição ou de recursos compartilhados (como propõe a SSIRH), que se especializaram e se modularizaram com a experiência. A interação entre a música e a linguagem, por sua vez, pode ser explicada pela competição por mecanismos mais gerais da cognição, como atenção e memória.

## **Memória Sonora de Curto Prazo (ASTM)**

A proposta de Bigand *et al.* (2014) se contrapõe às ideias e hipóteses propostas na GTTM, na SSIRH e na hipótese da modularidade musical, estudadas até o momento; enquanto estas explicam as capacidades linguística e musical por meio de mecanismos de ordem mais abstrata, aquela se baseia em experimentos e explicações comportamentais e neurofisiológicas para explicá-las, ao mesmo tempo em que questiona a adequação de se postular uma “sintaxe” musical tal qual a sintaxe linguística.

Nesse estudo, uma série de experimentos a respeito dos mecanismos sintáticos envolvidos no processamento musical foram realizados, mas usando um modelo diferente para explicar os fenômenos, a saber, o modelo da Memória Sonora de Curto Prazo (ASTM, *Auditory Short-Term Memory*, em inglês). Esse modelo funciona como uma espécie de “ouvido artificial”, que calcula os níveis de estabilidade das alturas dentro de um contexto tonal. O que o modelo se propõe a fazer é explicar a percepção sonora por meio somente das propriedades acústicas do som e do seu armazenamento na memória sonora. Essas simulações têm como objetivo verificar quanto do processamento sintático musical pode ser explicado por um modelo ASTM, sem recorrer a influências computacionais abstratas ou representações mentais de natureza sintática.

Os resultados dos testes sugerem que o processamento de estruturas de natureza sintática na música pode não depender de representações mentais ou mecanismos abstratos, como aqueles envolvidos na linguagem. A música, ao contrário, seria processada somente pelas propriedades acústicas do *input* e pelas informações acústicas armazenadas na memória sonora, simulada pelo modelo ASTM. Bigand *et al.* (2014) apontam que essa conclusão gera implicações também na concepção de sintaxe musical, em relação à sintaxe linguística, levando-os a reavaliar até onde o processamento musical pode ser comparado ao processamento linguístico.

### ***A joint speech, vista a partir do paradigma dinâmico da cognição***

Do outro lado do espectro teórico que recortamos neste artigo está a perspectiva dinâmica da cognição, afastando-se das abordagens anteriores ao entender que a cognição humana é mais complexa do que o modo como as vertentes cognitivas e neurocognitivistas a concebem. O dinamicismo (para algumas referências, ver PORT; van GELDER, 1995; van GELDER, 1998; KELSO, 1995; THELEN; SMITH, 1994) vem como uma alternativa ao cognitivismo, procurando resolver algumas “questões mal resolvidas” na Ciência Cognitiva a respeito da noção de representação (HASELAGER, 2004).

Tal paradigma concebe o mundo e a mente que nele está situada de forma mais complexa que os modelos tradicionais da cognição, em que os fenômenos investigados são inseridos em um “mundo cristalino”, cujos limites estão claramente definidos, tal como em um jogo de xadrez (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1991). Não é o caso em uma abordagem dinâmica – como a ação de dirigir em uma cidade (para seguir a metáfora dos autores) –, em que os espaços não são pré-concebidos nem claramente delimitados; pelo contrário, esse mundo não termina em nenhum momento, e para conhecê-lo, é necessário ancorar-se em um conhecimento comum e no acúmulo de experiências.

Imaginemos agora uma partida de futebol: todas as arquibancadas do estádio lotadas, a bola em jogo e os torcedores gritando em uníssono, sejam palavras de apoio aos jogadores, sejam ofensas aos oponentes. Essa é uma cena familiar a muitos; se nunca

presenciada pessoalmente antes, ao menos já vista na televisão. Imaginemos também outra cena comumente vista – nas ruas ou nos jornais: uma multidão espalhada pelas ruas de uma cidade, de todas as idades, carregando bandeiras, cartazes e, na voz, um único grito de protesto. Podemos imaginar também uma terceira cena, talvez ainda mais familiar – menos agressiva, mas não menos veemente: fiéis em uma igreja ou em um templo, entoando juntos uma prece ou oração<sup>10</sup>.

O que há de comum entre essas três cenas? O mais notável é o fato de várias pessoas estarem falando a mesma coisa, ao mesmo tempo. Mas, afinal, o que há de curioso ou instigante nessas ações?

Esses são exemplos de um tipo de fala chamada por Cummins (2013, 2018) de *joint speech* (fala conjunta, em português). Esse é um termo “guarda-chuva” que se refere a uma fala conjunta, em que não há transmissão de uma mensagem de um falante a outro, mas sim a entoação de uma mesma mensagem por vários falantes, ao mesmo tempo. Como define o próprio autor: “A fala conjunta é a fala produzida por duas ou mais pessoas que enunciam a mesma coisa ao mesmo tempo<sup>11</sup>” (CUMMINS, 2018, p. 16, tradução minha). Essa definição empírica permite delimitar e categorizar atividades que, do ponto de vista antropológico e etnográfico, se mostram mais difíceis de serem definidas.

Como os exemplos das torcidas esportivas, protestos e orações ilustram, é um tipo de fala usado para fins coletivos, isto é, para manifestar uma identidade coletiva – seja uma adesão a um time, a uma ideologia ou reivindicação, ou a uma religião. Esse fenômeno é extremamente produtivo em diversas culturas humanas, e bem comum, mas pouco estudado.

Além da sua ubiquidade, outras características se fazem notáveis: (i) não há distinção entre falante e ouvinte<sup>12</sup>; (ii) a repetição é um traço canônico desse tipo de fala, de tal modo que a ausência de repetição também pode caracterizar um tipo de expressão da fala conjunta; (iii) a performatividade também a define, uma vez que precisa ser enunciada (*uttered*)<sup>13</sup> para que ela exista; (iv) por fim, a fala conjunta compartilha

---

10 Sugiro o *site* do autor para exemplos audiovisuais do fenômeno, em <http://jointspeech.ucd.ie/index.php/examples/>.

11 No original, “Joint speech is speech produced by two or more people who utter the same thing at the same time”.

12 Quando se fala que não há distinção entre falante e ouvinte, Cummins (2018) refere-se ao fato de que, na fala conjunta, os interlocutores não se alternam nos papéis de falante e ouvinte, como descrevem as teorias da conversação (GALEMBECK, 2010).

13 A respeito da performatividade, Cummins (2018) faz referência à noção de enunciação presente na Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1962).

muitas características com a música, e os limites entre linguagem e música se tornam praticamente invisíveis (CUMMINS, 2018).

Em termos acústicos, alguns aspectos são de particular interesse: por causa da repetição, as irregularidades rítmicas da fala se tornam mais ordenadas, uma vez que as batidas associadas com o início de sílabas fortes se tornam mais regulares ao longo do tempo; e o contorno da frequência fundamental (F0) se torna mais melódico, pois a prosódia dos versos repetidos se torna mais estilizada. Ou seja, os limites entre a música e a fala começam a se tornar menos claros quando se trata desse fenômeno.

Dessa maneira, a fala conjunta insere-se na discussão a respeito da relação entre a música e a linguagem justamente porque pode ser vista como o elo entre as duas capacidades. Cummins (2013) defende que a relação entre elas não é acidental; pelo contrário, propõe que sejam analisadas como polos de um mesmo contínuo, organizado pelo grau de coordenação das ações. Esse contínuo hipotético se inicia, à esquerda, pela música, passando pela canção, cântico (*chant*), fala conjunta, conversação, monólogo e fala silenciosa. É no centro, com o cântico e a fala conjunta, que os limites entre a música e a fala se misturam.

Para que possamos compreender não só esse contínuo, como também a música e a linguagem por uma perspectiva dinâmica, é preciso levar em conta outra definição de “comunicação”, diferente da tradicionalmente proposta pela Linguística. Cummins (2013), assim, propõe dois modelos de comunicação. Na concepção tradicional – o modelo do tubo –, a comunicação é a passagem de mensagens codificadas, e dá-se como um processo de etapas justapostas. No modelo da dança, para o qual a natureza coordenada da comunicação é importante, a comunicação se dá por meio de um padrão de comportamento coordenado, resultado da interação entre os sons da fala e os movimentos, comportamentos e experiências dos falantes. A grande diferença entre esses dois modelos trata da divisão feita entre o que é externo e o que é interno. Enquanto o modelo do tubo assume uma diferença entre o que é abstrato, interior, e um domínio físico, exterior, o modelo da dança não faz tais distinções. Outra diferença refere-se ao fato de que o primeiro modelo foca somente sobre o individual, ao contrário do segundo, que abrange também modos de fala que só podem ser compreendidos em função da atividade de outros.

Nesse contínuo, a coordenação da ação aumenta de um polo a outro. A propriedade coordenativa da ação se dá quando a ação de um participante é influenciada pelas ações do outro, e vice-versa, fazendo com que os participantes engajem em um processo contínuo de causalidade. Percebe-se, portanto, que a ação é mais coordenada quanto mais próxima do polo musical, por ser a música uma atividade mais coordenada que a fala. O ponto de encontro entre a música e a fala é justamente a fala conjunta e os cânticos (*chants*), em que as características de ambas as atividades se misturam, e os limites entre elas se tornam mais difusos.

## Uma expressão da fala conjunta: a fala sincronizada

A fala sincronizada, por sua vez, é um tipo de fala conjunta obtida em experimento. Comparando a fala à performance musical, a fala sincronizada se assemelha à ação de tocar em conjunto, pois a primeira demanda ao falante que restrinja sua fala de maneira semelhante a um músico que toca em conjunto com outros. A música, no entanto, providencia um tempo ideal a partir do qual se pode medir a variação. Resta saber se na fala há fatores temporais inerentes a ela, semelhantes ao tempo ideal da performance musical, ou se se trata de fatores aplicados opcionalmente pelo falante conforme a situação comunicativa.

Experimentos (CUMMINS, 2002, 2003) procuraram verificar se a fala obtida em sincronia com outra pessoa pode ser diferenciada de outras formas de fala, como a leitura individual sem restrições, ou a fala obtida em sincronia com uma gravação. Os resultados demonstraram que a sincronia entre a fala de dois indivíduos é fácil e rapidamente obtida sem nenhum tipo de treinamento prévio, apesar de os falantes não apresentarem uma prosódia estilizada e previsível, como em orações e recitações. Os falantes concordam praticamente por completo em relação às pausas quando estão lendo em pares, mas adicionam mais pausas quando estão lendo individualmente. A sincronização é de tal modo obtida que a diferença de medida entre dois pontos correspondentes de dois sinais de fala (*lag*) não dura mais do que 40 ms, em média, aumentando para 60 ms após pausas, no início das sentenças.

Isso suscita a questão de como essa sincronia é adquirida, afinal, para que a sincronia se faça possível, os falantes precisam ajustar-se uns aos outros. Para isso, precisam tornar suas falas menos idiossincráticas e mais previsíveis. Duas hipóteses são então levantadas: ou os falantes voltam a valores intrínsecos de segmentação e duração das sílabas, ou, de maneira dinâmica, os sujeitos compartilham sinais ou pistas que permitem que a parte seguinte seja previsível. Para resolver a questão, Cummins (2002) comparou a performance dos sujeitos na leitura em sincronia com dois tipos de gravação, o primeiro com as gravações de leitura individual e a segunda com um dos canais da fala sincronizada em par. Os resultados mostraram *lags* menores na condição de fala sincronizada (média de 30 ms), em relação à condição de sincronização com uma gravação (média de 56 ms), sugerindo que o que está em questão na fala sincronizada é um processo de acomodação ao co-falante, e não um processo de imitação do outro. A concordância em relação à colocação das pausas também mostra que os falantes procuram produzir uma fala menos expressiva e variável.

Se os falantes, portanto, são capazes de entrar rapidamente em sincronia e formar um nível de organização diádica, sugere-se que estão agindo – metaforicamente – como osciladores sincronizados dentro de um sistema dinâmico, na medida em que as atividades dos falantes são mutuamente influenciadas. De fato, os falantes parecem

agir como tal, pois sua relação não é de líder/seguidor, isto é, não há no sistema um controlador central, mas sim uma coincidência temporal no comportamento sequencial dos falantes.

Sendo assim, a visão dinâmica da cognição mostra-se pertinente para explicar tais fenômenos, pois a ausência de periodicidade nessa fala levanta questões a respeito do fator que possibilita o processo. Segundo essa perspectiva, que integra a produção da fala à sua percepção, a ação de falar envolve não só os movimentos realizados pelo falante e o som produzido por ele, mas também o som percebido. Dessa maneira, a fala sincronizada (e a fala conjunta, como um todo) é resultado da integração da fala de um indivíduo à fala do outro, em um processo de influência contínua, em que os falantes tornam-se, assim, conjuntamente responsáveis pela fala resultante e pelo ato comunicativo. Trata-se, afinal, do modelo da dança, em oposição ao modelo do tubo (CUMMINS, 2013).

Avaliando a influência de sinais acusticamente modificados sobre o processo de sincronização, os resultados de Cummins (2009) sugerem que não são informações específicas que permitem o fenômeno, mas sim que são informações contínuas ao longo do sinal que contribuem para a sincronização entre falantes. Esse resultado, em particular, favorece um modelo que vê a sincronização como integração (*entrainment*), em que as informações acústicas possuem um papel análogo às informações visuais (e às vezes, táteis) usadas na movimentação corporal coordenada entre indivíduos. Isto é, a troca contínua de informações acústica entre os falantes permite a coordenação dos movimentos que estão envolvidos na produção da fala.

Relacionado a essa noção de *entrainment*, Cummins (2009) também introduz à discussão a noção de *affordance*, ao afirmar que o ritmo constitui um *affordance* para o movimento. Conceito ligado ao trabalho de Gibson (1986) e à psicologia ecológica e traduzido por Raposo de Medeiros (2009) como viabilização, diz respeito à propriedade do ambiente que é relevante ao movimento potencial de um organismo, ou seja, é o produto das relações entre as estruturas físicas do ambiente e o intelecto (percepção e abstração) dos seres. Essa visão estabelece uma relação entre o sinal acústico e o potencial para movimento de um ouvinte incorporado (*embodied*).

Ainda tratando-se do ritmo em atividades sincronizadas, seu papel nesse processo é questionado quando pensamos que não há periodicidade na fala, em oposição a atividades periódicas como o canto e a música, em geral. Sobre isso, destaca-se aqui o estudo de Raposo de Medeiros e Cummins (2014), cujo questionamento diz respeito à influência do tipo de texto e suas particularidades rítmicas sobre a tarefa de sincronização, ou seja, se a periodicidade de um texto pode facilitá-la. A sincronização entre falantes foi testada por meio da fala e do canto de diferentes tipos de texto, que apresentam estruturas rítmicas variadas. Foram selecionados um texto em prosa (ausência de uma estrutura rítmica regular), uma parlenda (presença de uma estrutura rítmica regular), uma canção

do gênero *rock* (ritmo simples) e uma canção do gênero *samba* (ritmo complexo)<sup>14</sup>. Em resumo, os resultados mostraram que a sincronização ocorreu de maneira semelhante em todos os casos, corroborando os estudos anteriores, de que a sincronização da fala não requer periodicidade.

## Discussão final

Este trabalho teve como objetivo realizar um percurso sobre diversas abordagens das Ciências da Cognição, desde aquelas que veem a capacidade musical e linguística como abstrações de um comportamento, regras e categorias armazenadas na mente, até o dinamicismo, que passa a vê-las como sistemas emergentes de processos diversos, cognitivos e sociais.

Acertadamente, Haselager (2004) sugere que o uso excessivo do conceito de representação no cognitivismo pode levar ao seu esvaziamento. Se antes a Ciência Cognitiva procurou uma alternativa às explicações demasiadamente materialistas do Behaviorismo, agora faz-se necessário buscar alternativas a um modelo excessivamente mentalista. As abordagens do paradigma dinâmico da cognição se mostram como uma boa alternativa, uma vez que deixam de lado o representacionismo em função da importância da interação corporal com o ambiente.

Pensar a capacidade linguística como um sistema adaptativo complexo é concebê-la como uma capacidade emergente do funcionamento cognitivo geral e da interação social, e não apenas como um módulo mental, como ela é tradicionalmente vista. Nessa concepção, a linguagem forma um todo complexo cujas partes se retroalimentam, constantemente mudando com o tempo e a experiência (ALBANO, 2012).

A natureza da relação entre a música e a linguagem, seus paralelos e suas diferenças lançam um questionamento: se não é necessário uma abordagem que enfatize a importância da interação do corpo com o ambiente para explicar comportamentos inteligentes como esses. A abordagem dinâmica, então, se destaca, ao conceber a cognição como corporificação e movimento, levando em conta o princípio de que o todo não corresponde à soma das partes, mas sim à integração coordenada e dinâmica delas. Em oposição à ideia de categorização, traz as noções de continuidade e gradiência. Diferentemente da visão cognitivista, o dinamicismo incorpora ao seu modelo a experiência e o contexto em que o indivíduo está inserido, tratando da relação da experiência e do comportamento dos sons – sejam eles linguísticos ou musicais – e gestos dos falantes de maneira integrada.

---

14 A respeito do ritmo do *rock* e do *samba*, e de suas classificações, ver Raposo de Medeiros (2014).

Tendo isso em vista, a fala conjunta e a fala sincronizada se destacam tanto no estudo comparativo das capacidades quanto dentro da abordagem dinâmica porque são fenômenos em que a interação dos falantes com o ambiente é central. Esses fenômenos questionam justamente a noção de representação mental e sua necessidade para explicar a cognição. Abordar a música e a fala como polos de um mesmo contínuo, como Cummins (2013) faz, e não como capacidades opostas ou distantes, permite explicar tanto o compartilhamento de propriedades e características quanto diferenças entre elas.

O percurso teórico realizado neste trabalho teve também como propósito apresentar o campo ainda pouco explorado que é o estudo da fala conjunta e da fala sincronizada. Seu estudo interessa não só à investigação da natureza da relação entre a música e a linguagem e as características compartilhadas por elas, mais do que isso, ele abre espaço para discutir os conflitos entre o individual e o coletivo, e como esses são resolvidos nesse tipo de ação. Ademais, diversos diálogos são possibilitados pela área; além dos estudos musicais, com a psicologia, o estudo do movimento e, até mesmo, o estudo da enunciação e dos atos de fala.

## REFERÊNCIAS

- ALBANO, E. C. *Da fala à linguagem tocando de ouvido*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- ALBANO, E. C. Uma introdução à dinâmica em fonologia, com foco nos trabalhos desta coletânea. *Revista da Abralin*, n. 2, p. 1-30, 2012.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1962.
- BIGAND, E.; POULIN-CHARRONAT, B. Are we “experienced listeners”? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition*, n. 100, p. 100-130, 2006.
- BIGAND, E. *et al.* Empirical evidence for musical syntax processing? Computer simulations reveal the contribution of auditory short-term memory. *Frontiers in Systems Neuroscience*, v. 8, art. 94, jun. 2014.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. London: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Language and Mind*. New York: Harcourt, Brace & World, 1968.



CHOMSKY, N. *The Logical Structure of Linguistic Theory*, New York: Plenum Press, 1975.

CUMMINS, F. On synchronous speech. *Acoustic Research Online*, n. 3, v. 1, p. 7-11, 2002. Disponível em: <https://asa.scitation.org/doi/10.1121/1.1416672>. Acesso em: 20 set. 2018.

CUMMINS, F. Practice and performance in speech produced synchronously. *Journal of Phonetics*, v. 31, p. 139-148, 2003.

CUMMINS, F. Rhythm as entrainment: The case of synchronous speech. *Journal of Phonetics*, n. 37, p. 16-28, 2009.

CUMMINS, F. Joint speech: The missing link between speech and music? *Percepta*, n. 1, v. 1, p. 17-32, 2013.

CUMMINS, F. *The Ground From Which We Speak: Joint speech and the collective subject*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2018.

FEDORENKO, E. *et al.* Structural evidence in language and music: Evidence for a shared system. *Memory & Cognition*, v. 37, n. 1, p. 1-9, 2009.

FODOR, J. *The Modularity of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press, 1983.

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. v. 1. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010.

GIBSON, J. J. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Psychology Press, 1986.

HASELAGER, W. F. G. O mal-estar do representacionismo: sete dores de cabeça da Ciência Cognitiva. In: FERREIRA, A.; GONZALEZ, M. E. Q.; COELHO, J. G. (ed.). *Encontros com as Ciências Cognitivas*, v. 4. São Paulo: Coleção Estudos Cognitivos, 2004. p. 105-120.

KELSO, J. *Dynamic patterns: the self-organization of brain and behavior*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

KOLINSKY, R. *et al.* Processing interactions between phonology and melody: Vowels sing but consonants speak. *Cognition*, v. 112, p. 1-20, 2009.

JACKENDOFF, R. Parallels and Nonparallels between Language and Music. *Music Perception*, v. 26, n. 3, p. 195-204, 2009.

JACKENDOFF, R.; LERDAHL, F. The capacity for music: What is it and what's special about it? *Cognition*, v. 100, p. 33-72, 2006.

LERDAHL, F. Tonal Pitch Space. *Music Perception*, v. 5, p. 315-350, 1988.

LERDAHL, F. *Tonal pitch space*. New York: Oxford University Press, 2001.

LERDAHL, F.; JACKENDOFF, R. *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: MIT Press, 1983.

MCDERMOTT, J.; HAUSER, M. The origins of music: innateness, uniqueness and evolution. *Music Perception*, v. 23, n. 1, p. 29-59, 2005.

MILLER, G. A. *Language and Communication*. New-York-London: McGraw-Hill, 1951.

NETTL, B. *The Study of Ethnomusicology: Thirty-one Issues and Concepts*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1983.

NEWELL, A.; SIMON, H. A. *Human Problem Solving*. Oxford, England: Prentice-Hall, 1972.

PATEL, A. Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, v. 6, n. 7, p. 674-681, jul./2003. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/nn1082>. Acesso em: 20 set. 2018.

PATEL, A. *Music, language and the brain*. New York: Oxford University Press, 2008.

PATEL, A. *et al.* Processing syntactic relations in language and music: an event-related potential study. *Journal of Cognitive Neuroscience*, v. 10, n. 6, p. 717-733, 1998.

PERETZ, I. Brain Specialization for Music: New Evidence from Congenital Amusia. In: PERETZ, I.; ZATORRE, R. (ed.). *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, 2004.

PERETZ, I. The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, n. 100, p. 1-32, 2006.

PERETZ, I. Music, language and modularity framed in action. *Psychologica Belgica*, v. 49, n. 2/3, p. 157-175, 2009.

PERETZ, I.; COLTHEART, M. Modularity of music processing. *Nature Neuroscience*, v. 6, n. 7, p. 688-691, jul. 2003.

PORT, R.; van GELDER, T. *Mind as motion*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

RAPOSO de MEDEIROS, B. *Descrição comparativa de aspectos fonético-acústicos selecionados da fala e do canto em português brasileiro*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

RAPOSO de MEDEIROS, B. Ritmo na língua e na música: o elo possível. *Música em Perspectiva*, v. 2, n. 2, p. 45-63, 2009.

RAPOSO de MEDEIROS, B. A organização temporal na fala e no canto: estudo com foco na sincronização. *Percepta*, v. 1, n. 2, p. 27-50, 2014.

RAPOSO de MEDEIROS, R.; CUMMINS, F. Speech and song synchronization: A comparative study. *Proceedings of the 7th International Conference on Speech Prosody*, Dublin, Ireland, p. 748-751, 2014.

RAPOSO DE MEDEIROS. B.; CABRAL, J. P. Acoustic distinctions between speech and singing: Is singing acoustically more stable than speech? *Proceedings of the 9th International Conference on Speech Prosody*, Poznan, Poland, p. 542-546, 2018.

SUNDBERG, J. *The science of the singing voice*. Northern Illinois University Press, Dekalb, 1987.

THELEN, E.; SMITH, L. B. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

van GELDER, T. The dynamical hypothesis in cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, n. 21, v. 5, p. 615-628, 1998.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E. T.; ROSCH, E. *The Embodied Mind: Cognitive Sciences and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

# A expressão do pronome pessoal sujeito no espanhol falado no Caribe colombiano

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2148>

**Alder Luis Pérez Córdoba<sup>1</sup>**

**Roberto Gomes Camacho<sup>2</sup>**

## Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar, a partir da Teoria da Variação e Mudança (LABOV, [1972] 2008), a expressão ou não do pronome sujeito no espanhol falado no Caribe colombiano para determinar os grupos de fatores linguísticos que motivam esse uso variável. A amostra está constituída por gravações de 18 informantes para cada *corpus* sociolinguístico (Barranquilla, Cartagena e Valledupar), que compõem a variedade falada no caribe colombiano, coletados com base na metodologia do PRESEEA (MORENO, 1996). A análise quantitativa foi realizada mediante o uso do programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Os resultados obtidos até aqui revelam que essa variedade integra a variedade conhecida por espanhol caribenho, de acordo com os índices percentuais de sujeito exposto, e mostram uma multiplicidade muito complexa de grupos de fatores em interação que contribuem para a expressão do pronome pessoal sujeito no dialeto analisado.

**Palavras-chave:** pronome sujeito; espanhol falado; Caribe colombiano; variacionismo; Preseea.

---

1 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; alderluisperezcordoba@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4725-3238>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; roberto.camacho@sjrp.unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-8897-7953>

## La expresión del pronombre personal sujeto en el español hablado en el Caribe colombiano

### Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar, a partir de la sociolingüística variacionista (LABOV, [1972] 2008), la expresión o no del pronombre personal sujeto en el español hablado en el Caribe colombiano para determinar qué factores lingüísticos favorecen ese uso variable. La muestra está constituida por grabaciones de 18 informantes por cada corpus sociolingüístico (Barranquilla, Cartagena e Valledupar), que conforman la variedad hablada en el Caribe colombiano, recolectados con base en la metodología del PRESEEA (MORENO, 1996). El análisis cuantitativo se realizó con el programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005). Los resultados obtenidos hasta aquí revelan que la variedad estudiada hace parte la variedad conocida como español caribeño, de acuerdo con las tasas pronominales, y una compleja interacción de grupos de factores contribuyendo a la expresión del PPS en el dialecto analizado.

**Palabras clave:** pronombre personal sujeto; español hablado; Caribe colombiano; variacionismo; Preseea.

### 1. Introdução

Como a expressão ou não do pronome pessoal sujeito (doravante PPS) no espanhol é altamente variável (OTHEGUY; ZENTELLA; LIVERT, 2007), *yo canto/ Ø canto*, para muitos pesquisadores, essa variação se correlaciona com o paradigma verbal do espanhol: o fato de conter a marca de pessoa permite que o PPS possa ser explícito ou nulo na maioria dos contextos. O modo de explicar esse fenômeno variável difere conforme a perspectiva adotada: gramática tradicional, sintaxe gerativa ou sociolingüística variacionista.

A tradição gramatical basicamente afirma que o espanhol é uma língua de variação livre e explica a presença do PPS com um recurso para indicar ênfase, contraste e desambiguar o referente nos tempos e modos em que pode apresentar-se ambigüidade (RAE, 1973; FERNÁNDEZ SORIANO, 1999). A Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1986) estabelece que o espanhol é uma língua de sujeito nulo, ou seja, que admite sujeitos vazios nas orações finitas, por se refletirem na flexão verbal. Nessa teoria, as flexões verbais têm um componente de concordância (AGR) com o qual é possível identificar o sujeito quando ele é foneticamente nulo. Mas diferentes estudos, especificamente os referentes à variedade caribenha antilhana, evidenciam uma perda clara das características das línguas de sujeito nulo (pro-drop) e, em compensação, a conversão para uma variedade contendo, às vezes, sujeito obrigatório (non pro-drop) e, às vezes, sujeito misto (ORTIZ LÓPEZ, 2016).

Estudos variacionistas vêm demonstrando que, em certos contextos, é obrigatória a presença do pronome sujeito (1); em outros, é obrigatória a ausência (2); e, em alguns outros, é variável a inserção ou não do pronome (3), e cada uma das variantes é condicionada por grupos de fatores gramaticais, pragmático-discursivos, semânticos e, com menor frequência, sociais (BENTIVOGLIO, 1987; CARVALHO; OROZCO; LAPIDUS, 2015; OROZCO; GUY, 2008; SILVA-CORVALÁN, 2001).

(01) [...] esa ovejita extraviao (extraviada)/ de pronto soy yo <silencio>  
(2 s) [VA-45-23H]

(02) [...] «vamos arreglar para pagarle a su hija / 559 y yo le pago a su hija». [BA-71-13H]

(03) bueno/ *nací* en Valledupar <silencio> (1'8 s.) en el barrio el Pupo//  
[VA-11-21M]

Assentado nas bases acima expostas, o objetivo deste trabalho é analisar a variável expressão do pronome pessoal sujeito no espanhol falado no Caribe colombiano para determinar que fatores linguísticos a motivam, com base em três variedades, a de Cartagena, a de Barranquilla e a de Valledupar. O suporte em que se assenta a análise é a Teoria da Variação e Mudança (LABOV, 2008), que fornece um instrumental ao mesmo tempo teórico e metodológico bastante desenvolvido e consolidado também nos estudos hispânicos sobre a expressão variável do sujeito.

Apesar da ampla bibliografia sobre o tema, como resultado das pesquisas desenvolvidas em diferentes dialetos do espanhol na América hispana, na Espanha e nos Estados Unidos<sup>3</sup>, há poucos trabalhos sobre as variedades linguísticas colombianas. Até hoje, registram-se os trabalhos de Orozco e Guy (2008), Orozco (2015), com os mesmos dados, Travis (2007) e Travis e Torres (2012), com os mesmos dados. Desses trabalhos, só os de Orozco e Guy (2008) e Orozco (2015) se centram em todos os pronomes sujeitos do espanhol de Barranquilla, ao passo que as outras autoras pesquisam a expressão do pronome de primeira pessoa do singular (*yo*) no espanhol falado em Cali.

Em relação ao espanhol falado na Colômbia, os linguistas propõem uma rica classificação dialetal. A mais conhecida e aceita pelos pesquisadores nacionais e estrangeiros é a de Montes (1982)<sup>4</sup> que, com base numa abordagem geolinguística, afirma que o espanhol da Colômbia pode agrupar-se em dois superdialetos: *Central* ou *Andino* e *Costeño*, divididos,

---

3 Para uma bibliografia abrangente, ver Carvalho, Orozco e Shin (2015).

4 Previamente, Flórez (1961) propôs uma divisão em sete regiões: *costeño* (Atlântico e Pacífico), *antioqueño*, *nariñense-caucano*, *tolimense*, *cundiboyacense*, *santandereano* e *llanero*. Essa classificação se constituiu na base de Montes (1982).

por sua vez, em dialetos e subdialetos. O superdialeto *Costeño* é dividido por Montes (1982) em dois dialetos: o Pacífico e o Caribe, sendo esse último dividido, por sua vez, em quatro subdialetos: *Cartagenero*, *Guajiro*, *Samarío* e *Caribe Interior*.

De uma perspectiva sociolinguística, Rodríguez Cadena (2004) apresenta uma classificação diatópica intradialetal para a variedade caribenha do espanhol da Colômbia. Essa autora leva em consideração os fenômenos presentes, com maior ou menor intensidade, em todas essas variedades para propor três subregiões: i) *Córdoba*, *Sucre* e *Bolívar*, ii) *La Guajira* e *Cesar* e iii) *Magdalena* e *Atlántico*<sup>5</sup>.

Ambos os pesquisadores convergem no fato de que, se houver um dialeto caribenho colombiano do espanhol, esse pode ser subdividido em variedades, sem que, todavia, esse dialeto perca sua própria unidade, diferenciando-se de outros do país. Sobre esse último aspecto, coincidem visões de diferentes estudiosos do espanhol americano, cujas classificações dialetais, mesmo que de diferentes perspectivas, incluem essa variedade do litoral atlântico colombiano no espanhol caribenho (HENRÍQUEZ UREÑA, 1921; RONA, 1967; ZAMORA; GUITART, 1982).

É por essas razões que a fala dessas cidades merece ser investigada com vistas a contribuir com uma visão mais recente da caracterização linguística da região. Igualmente, o estudo desta variável aporta uma visão mais ampla do comportamento do uso dos pronomes sujeito no litoral do Caribe colombiano e pode revelar semelhanças e/ou diferenças nos subdialetos e com outros dialetos de língua espanhola na América e na Espanha.

Com base no exposto, este trabalho se debruça sobre as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual é a distribuição da presença/ausência dos pronomes sujeitos no espanhol do Caribe colombiano?
2. Dos grupos de fatores linguísticos investigados, quais são os que influenciam significativamente a expressão dos pronomes sujeitos no espanhol do Caribe colombiano?
3. A variedade estudada, comparada com outras do espanhol, mostra semelhanças ou diferenças nos índices percentuais de expressão dos pronomes sujeitos e nos grupos de fatores significativos?

---

5 Ela não inclui o estado de San Andrés Islas e Providencia que historicamente é considerado parte do Caribe colombiano, talvez pelas características próprias do espanhol das ilhas, que difere do falado na região continental, além do fato de que os habitantes falam como primeira língua um crioulo de base inglesa.

A resposta dessas perguntas pretende confirmar ou rejeitar as seguintes hipóteses:

- i. A variedade caribenha do espanhol colombiano tem uma frequência mais elevada de pronomes explícitos do que as variedades continentais do espanhol da América e as variedades da Espanha, por constituir uma variedade à parte;
- ii. Espera-se que os grupos de fatores linguísticos mais significativos na variedade caribenha do espanhol colombiano sejam os mais recorrentes na pesquisa já realizada sobre o fenômeno, ou seja, pessoa e número, correferencialidade, tempo, modo, aspecto, entre outros.
- iii. O fenômeno analisado não dispõe de variação intradialetal, nem variação interdialetal em relação aos índices percentuais e grupos de fatores mais significativos.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: na seção 2, expomos brevemente o arcabouço teórico e alguns estudos anteriores sobre a expressão do sujeito em espanhol; a seção 3 está destinada aos procedimentos metodológicos e ao universo de investigação; na seção 4, discutimos os resultados atingidos que são, até aqui, parciais; por fim, na última seção, apresentamos as considerações finais.

## 2. A variável “expressão do sujeito”

Neste trabalho, assumimos o conceito de variável linguística, de acordo com Torres-Cacoulo (2011, p. 151), como duas ou mais expressões com a mesma função, gramatical ou discursiva, que “requer a definição do envelope de variação, ou contexto variável, que é o ambiente mais amplo no qual os falantes fazem uma escolha entre diferentes formas”. Nesse sentido, a expressão do pronome pessoal sujeito no espanhol é altamente variável (OTHEGUY; ZENTELLA; LIVERT, 2007) como se vê em (04) e (05).

(04) Sí / *yo trabajé* en (battanteh) bastante (patte:) parte/ cocinando.  
[CA-10-12M]

(05) No/ (rettaurante) restaurante no/ *trabajé* en casa (e) de familia.  
[CA-10-12M]

Os estudos variacionistas que tratam desse fenômeno têm demonstrado que é obrigatória ou categórica a manifestação do pronome sujeito nos seguintes contextos:



a) uso de expressões idiomáticas; b) usos enfáticos com *mismo/misma* [mesmo/mesma]; c) presença de sujeitos focais. Há também, por outro lado, contextos em que é categórica a ausência do pronome pessoal: nos casos em que se usam verbos *hacer* [fazer] e *haber* [haver] e no emprego de orações relativas com sujeito relativizado (BENTIVOGLIO; LÓPEZ; SILVA-CORVALÁN, 2011).

Nos contextos em que não é categórica a expressão ou a ausência do sujeito, os grupos de fatores que motivam a variação têm natureza gramatical: ambiguidade morfológica, pessoa e número gramatical, Tempo Modo e Aspecto verbal (TMA); natureza semântica, como o tipo semântico do verbo ou a frequência lexical; natureza pragmático-discursiva, como a mudança de referência e a persistência ou *priming effect* (SILVA-CORVALÁN, 1982; BENTIVOGLIO, 1987; CAMERON, 1993, 1995; FLORES-FERRÁN, 2004; HURTADO, 2005; TRAVIS, 2007; OTHEGUY; ZENTELLA; LIVERT, 2007; OROZCO; GUY, 2008; TRAVIS; TORRES-CACOULOS, 2012).

Embora possam parecer significativas para a expressão do PPS nas variedades do espanhol em situação de contato com o inglês (OTHEGUY; ZENTELLA, 2012), as variáveis sociais têm-se revelado pouco relevantes nos trabalhos das variedades monolíngues (LASTRA; MARTÍN, 2015), em que a distinção diatópica acaba sendo mais significativa do que as distinções sociais, que, por seu lado, ainda não foram examinadas sistematicamente. (SILVA-CORVALÁN, 2001). Este trabalho lida justamente com essa distinção diatópica da variedade caribenha analisada, já que tem sob seu escopo de análise as três variedades caribenhas de Barranquilla, Cartagena e Valledupar.

Blas Arroyo (2005) sintetiza os fatores associados à expressão dos sujeitos pronominais no espanhol, que ele remete a treze grupos. Este trabalho, no entanto, está centrado somente nas variáveis linguísticas que já foram codificadas e que resultaram mais significativas em todas as variedades analisadas, de acordo com o postulado teórico-metodológico de Silva-Corvalán (2001), segundo o qual o estudo dos pronomes deve começar por estabelecer as correlações entre grupos de fatores internos (sintáticas, semânticas e pragmáticas) e só depois de serem estabelecidas essas correlações é que se pode estabelecer as sociais. É importante esclarecer, contudo, que o fato de não serem identificadas correlações sociais claras não enfraquece a importância do tratamento, porque estudos de variação sintática não têm necessariamente que testar e/ou estabelecer possíveis correlações sociolinguísticas para justificar sua importância (SERRANO, 2007; SILVA-CORVALÁN, 2001).

### **3. Universo de investigação e procedimentos metodológicos**

A variedade do espanhol do Caribe colombiano neste estudo é constituída por *corpora* coletados em três cidades da costa caribenha, ou seja, Barranquilla (RODRÍGUEZ CADENA, 2008-2010), Cartagena (VÁSQUEZ; CUARTAS, 2017) e Valledupar (CALDERÓN, 2005).

Esses *corpora* foram coletados e transcritos de acordo com os critérios do PRESEEA (MORENO, 1996)<sup>6</sup>. O *corpus* de Barranquilla é formado por 72 entrevistas, cada qual com um tempo de gravação de 45 a 60 minutos. Os *corpora* de Cartagena e Valledupar dispõem de 54 informantes cada, com o mesmo tempo de duração por entrevista que o de Barranquilla.

A amostra para este estudo, de acordo com o roteiro de pesquisa da expressão do sujeito no PRESEEA (BENTIVOGLIO; LÓPEZ; SILVA-CORVALÁN, 2011), é constituída por gravações de 18 informantes de cada *corpus*, totalizando 54 falantes do Caribe colombiano. Seguir o roteiro, elaborado a partir da experiência de diversas pesquisas sobre o fenômeno no espanhol falado, garante um número de falantes mínimo para dar conta do comportamento da variável em uma variedade e permite a comparação mais confiável dos resultados obtidos sob a mesma metodologia do Preseea. Esses informantes estão distribuídos segundo variáveis sociais pré-estratificadas por grau de escolaridade (baixo: seis anos de escolaridade ou menos, médio: de sete a doze anos de escolaridade, alto: mais de treze anos); por idade (I: 20-34 anos, II: 35-54 anos, 3: 55 ou mais); por sexo/gênero (masculino e feminino). A representatividade é de três informantes por célula.

Excluíram-se da codificação os contextos em que é categórica tanto a presença quanto a ausência do pronome, conforme comentado na seção 2, incluindo-se, todavia, apenas as orações em que aparece um verbo em forma finita. Computaram-se 150 casos por falante, somando um total de 8200 *tokens*<sup>7</sup>.

Esta pesquisa testa quatorze variáveis independentes, sendo dez delas linguísticas<sup>8</sup> e quatro sociais. As linguísticas ou internas são as seguintes: 1) pessoa, número e

---

6 O PRESEEA é um projeto de criação de um *corpus* de língua espanhola falada em todo o mundo hispânico em sua variedade geográfica e social. Os materiais coletados, que estão reunidos de acordo com a diversidade sociolinguística das comunidades de língua espanhola, resultam do trabalho coordenado de pesquisadores comprometidos com uma metodologia comum com a finalidade de constituir um banco coerente de dados que favoreça uma aplicação educacional e tecnológica. Para mais informações, consulte: <http://preseea.linguas.net/>

7 Orozco (2015), ao comparar a taxa de incidência pronominal de seu trabalho em Barranquilla (34,2%), acrescentando 2000 *tokens*, em relação ao trabalho piloto de Orozco e Guy (2008) sobre a mesma cidade, cujo percentual é de 35,7%, comprova que os resultados não diferem significativamente. Essa comparação leva o autor a sugerir, como uma consequência metodológica, que um conjunto de 1000 tokens aproximadamente é suficiente para estabelecer uma taxa pronominal confiável.

8 As outras variáveis linguísticas que serão analisadas na pesquisa mais abrangente são: classe verbal, tipo de discurso e frequência lexical. As variáveis externas ou sociais são as seguintes: 1) idade; 2) sexo/gênero do falante; 3) grau de escolaridade; 4) variedade dialetal. Elas foram codificadas e testadas no Goldvarb X com as variáveis linguísticas analisadas neste trabalho, mas não serão parte da análise por enquanto.

especificidade do sujeito; 2) persistência do referente; 3) modo; 4) tempo verbal; 5) progressividade; 6) perfectividade; 7) ambiguidade; 8) tipo de oração; 9) correferencialidade; 10) turno da fala. A descrição e os exemplos das variáveis linguísticas independentes significativas estão na seção de apresentação e discussão dos resultados, que fornece uma interpretação consistente dos efeitos de cada uma delas sobre o fenômeno.

O processamento quantitativo foi realizado mediante a aplicação do Programa Goldvarb X (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005), que fornece evidência estatística em três níveis de análise: a relevância estatística do efeito, ou seja, as variáveis que são significativas por se enquadrarem no nível máximo aceitável de desvio, que é de 0,05 e, portanto, dotadas de razoável significância (*significance*) (GUY; ZILLES, 2007); o grau de alcance do efeito (*range*), entendido como a diferença entre o menor e o maior peso relativo, que determina a validade dos dados estatísticos, e a hierarquia da influência das variáveis, definida pela ordem dos pesos Goldvarb no interior de cada grupo de fatores (TAGLIAMONTE, 2006). Além disso, determina-se o efeito de cada grupo de fatores por variável com base numa leitura de pesos relativos de relevância probabilística: quanto maior o grau de influência, mais próxima de .99.

## 4. Resultados

A Tabela 1 apresenta a frequência e as médias percentuais de ausência e de presença do PPS nas variedades analisadas: Barranquilla, Cartagena e Valledupar.

**Tabela 1.** Distribuição da presença e ausência do PPS

PPS	Barranquilla-BA		Cartagena-CA		Valledupar-VA	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Presença	1230	45,6	1224	45,3	1128	41,8
Ausência	1470	54,4	1476	54,7	1572	58,2
Total	2700	100	2700	100	2700	100

A distribuição das variantes na Tabela 1 reflete a predominância de sujeitos nulos nas distintas variedades do espanhol Caribenho colombiano, confirmando-se, nesse caso, a preservação do parâmetro *pro drop* do dialeto, uma característica paramétrica da língua espanhola em geral. Os percentuais de pronome expresso em Barranquilla (45,6%), Cartagena (45,3%) e Valledupar (41,8) permitem identificar linguisticamente as variedades

do litoral colombiano diretamente com o dialeto caribenho (HENRÍQUEZ UREÑA 1921; RONA, 1967; ZAMORA; GUITART, 1982), na qual são comuns os percentuais de presença do PPS acima de 30% (CAMERON, 1993; OTHEGUY; ZENTELLA; LIVERT, 2007, OROZCO, 2015).

Passemos, agora, à comparação dos índices de presença do PPS em distintas variedades recentemente pesquisadas do espanhol americano e peninsular, tal como se apresenta na Tabela 2.

**Tabela 2.** Percentuais de pronomes sujeitos expressos em diferentes variedades

<b>Barranquilla (este estudo)</b>	<b>45,6%</b>
<b>Cartagena (este estudo)</b>	<b>45,3%</b>
<b>Valledupar (este estudo)</b>	<b>41,8%</b>
Porto Rico (CLAES, 2011)	38,8%
Caribe, recém-chegados a Nova Iorque (OTHEGUY; ZENTELLA; LIVERT, 2007)	36,0%
Barranquilla, Colômbia (OROZCO; GUY, 2008, 72)	35,7%
Barranquilla, Colômbia (OROZCO, 2015)	34,2%
Continente, recém-chegados a Nova Iorque (OTHEGUY; ZENTELLA; LIVERT, 2007)	24,0%
Cidade do México (LASTRA; MARTÍN, 2015)	21,7%
Granada (MANJÓN-CABEZA; POSE; SÁNCHEZ, 2016)	17,5%

Os resultados da Tabela 2 também confirmam que o dialeto colombiano, pelo menos em termos percentuais, faz parte da área dialetal caribenha, a de porto-riquenhos e caribenhos recém-chegados a Nova Iorque, que se caracteriza pelos percentuais mais elevados de pronomes sujeitos expressos do que os dos dialetos das terras altas da América (Cidade do México, continentais recém-chegados a Nova Iorque) e peninsulares (Granada).

Em relação aos grupos de fatores linguísticos que restringem a variável dependente, o Quadro 1 mostra os resultados distribuídos por cada uma das variedades estudadas em função da hierarquia do *range*:

**Quadro 1.** Grupos de fatores linguísticos significativos por variedade

	Barranquilla-BA	Cartagena-CA	Valledupar-VA
Pessoa, número e especificidade do sujeito	+	+	+
Correferencialidade	* <sup>9</sup>	+	+
Modo verbal	-	+	+
Tempo verbal	+	+	+
Persistência	*	*	+
Ambiguidade	-	+	-
Progressividade	+	-	-

O motivo das diferenças na seleção de algumas das variáveis independentes pode ser o reflexo de o procedimento não ter sido testado com o mesmo número de variáveis nas diferentes variedades (Barranquilla, 11; Cartagena, 12; Valledupar, 13), já que, quanto maior o número de variáveis incluído no programa estatístico, tanto maior o número dos grupos selecionados como significativos. Não obstante essas diferenças, os resultados mostram um padrão consistente para os subdialetos, considerando que as três primeiras variáveis independentes de natureza interna se mostram significativas e na mesma hierarquia em termos de range. Além disso, esses resultados confirmam que os grupos de fatores linguísticos que afetam a presença de PPS nas três comunidades, se não são exatamente os mesmos, não deixam também de ser muito similares aos grupos de fatores, atuando em um amplo número de pesquisas (CARVALHO; OROZCO; LAPIDUS, 2015). Na sequência, discutem-se brevemente os grupos de fatores internos que contribuem significativamente para a presença do PPS no caribe colombiano.

#### **4.1 Pessoa, número e especificidade do sujeito**

Vejamos, inicialmente, o grupo de fatores pessoa, número e especificidade do sujeito nas três variedades. Os resultados fornecidos da variável de acordo com cada pronome individual são mostrados na Tabela 3.

---

9 O \* significa que essa variável ainda não foi testada nesse dialeto.

**Tabela 3.** Grupo de fatores pessoa, número e especificidade do PPS

	Barranquilla-BA				Cartagena-CA				Valledupar-VA			
	PR	%	Freq.	Total	PR	%	Freq.	Total	PR	%	Freq.	Total
Ud -esp		<b>100</b>	6/6	0,2	0.50	50,0	3/6	0,2	0.49	40,0	8/20	0,7
Uno	<b>0.82</b>	80,5	128/159	5,9	<b>0.83</b>	81,7	161/197	7,3	<b>0.80</b>	72,7	104/143	5,3
Ud +esp	<b>0.70</b>	67,9	19/28	1,0	0.53	51,9	14/27	1,0	0.54	51,2	21/41	1,5
Tú -esp	<b>0.64</b>	63,3	19/30	1,1	0.53	51,7	31/60	2,2	<b>0.73</b>	60,5	26/43	1,6
Tú +esp	<b>0.57</b>	50,4	66/131	4,9	0.48	50,6	45/89	3,3	<b>0.56</b>	46,4	32/69	2,6
Yo	0.55	49,6	625/1259	46,7	0.51	45,4	687/1512	56,0	<b>0.59</b>	49,5	589/1191	44,1
Ustedes	0.47	41,7	5/12	0,4	<b>0.75</b>	73,3	11/15	0,6	0.45	36,4	4/11	0,4
Él, Ella	0.43	39,5	244/617	22,9	0.45	40,6	160/394	14,6	0.41	31,0	210/678	25,1
Ellos,Ellas	0.29	25,8	65/252	9,4	0.33	27,9	70/251	9,3	0.33	28,8	53/184	6,8
Nosotros	0.28	25,7	53/206	7,6	0.28	28,2	42/149	5,5	0.26	25,3	81/320	2,6
<b>Range</b>	<b>54</b>				55				54			
Input 0,453 ; Significance = 0,021; Log likelihood = -1734.021				Input 0,451; Significance = 0,014 ; Log likelihood = -1643.788				Input 0,401 ; Significance = 0,023; Log likelihood = -1577.246				

Em geral, são mais elevados os percentuais com pronomes pessoais singulares do que com os plurais, resultado convergente com um grande número de trabalhos prévios (BENTIVOGLIO, 1987; CLAES, 2011; FLORES-FERRÁN, 2004; LASTRA; MARTÍN, 2015; MANJÓN-CABEZA; POSE; SÁNCHEZ, 2016; OROZCO, 2015; OTHEGUY; ZENTELLA, 2012; OTHEGUY; ZENTELLA; LIVERT, 2007). Só a expressão do pronome de segunda pessoa do plural (*ustedes*) tem índices percentuais mais elevados (BA: 41,7; CA: 73,3; VA: 36,4%) do que os pronomes plurais restantes e o de terceira do singular (*el/ella*).

Esses resultados do pronome *ustedes* são muito similares aos de Orozco (2015), cujo percentual para Barranquilla também é elevado (38,9%), justificável, segundo o autor, pela necessidade de desambiguar as pessoas *ustedes* e *ellos/ellas* que dispõem de morfologia verbal idêntica em todos os tempos (OROZCO, 2015). Ressalte-se, todavia, que a frequência de *ustedes* não chega a 1% dos dados, situação que pode contribuir para seus valores elevados e comportamento pouco estável.

De conformidade com outros trabalhos, que postulam maior frequência de pronomes expressos de segunda pessoa do singular (*tú, usted*) quando se comportam como não específicos (CAMERON, 1993; HURTADO, 2001), este trabalho assume também essa distinção de especificidade para pronomes de segunda pessoa de singular mediante o traço [±específico]. Embora os resultados desta pesquisa apresentem índices percentuais e pesos relativos relevantes e constantes para o pronome *tú*, confirmando a hipótese, o pronome *usted* não tem um comportamento constante, como um resultado provável de contar com frequência reduzida e, conseqüentemente, indiciar uma situação estatística de não ortogonalidade. Esse resultado é corroborado pelo comportamento do pronome

*usted* [-esp], cujos percentuais são muito reduzidos na totalidade dos casos em todas as variedades analisadas: BA: 0,2%; CA: 0,2%; VA: 0,7%.

Excetuando-se o pronome *usted* [-esp] em Barranquilla, cujo resultado foi categórico em relação à manifestação explícita, o pronome *un* dispõe de alto índice percentual em todas as variedades, que dispõem também de elevados pesos relativos, que, mesmo assim, não atingem valores categóricos (BA: 0.82; CA: 0.83 e VA: 0.80), como se dá também na variedade falada na Cidade do México (LASTRA; MARTÍN, 2015). O exemplo (5) ilustra claramente o forte efeito desse fator (*un*) sobre a variante presença do PPS.

(5) No / ya *uno* (deppué) después que *hace* una cosa/ que ya *uno* la tu (palabra cortada) la la: (vacilación) *hizo* o/ ya *uno* ya se *arrepiente*/ de lo que *uno* *hizo*/ y *le pide* (peddón) perdón a (Dio) Dios (pol:o) por lo que *uno*/ (aggún) algún día si *uno* *tuvo* un error/ ya *uno* no lo (*vuelve*) *vuelve a hacer* (má) más/ ya (lak cosas) las cosas son (diferente) diferentes. [CA-10-12M]

Entende Orozco (2015) que o efeito condicionador de pessoa e número do PPS afeta praticamente todas as variedades do espanhol. É bem provável que esse resultado aponte para uma tendência geral que representa uma explicação linguística de caráter universal. É por isso que Claes (2011, p. 200, tradução nossa) afirma que “o comportamento associado à pessoa e o número gramatical não constitui uma característica da gramática dos dialetos em análise, mas do diassistema hispânico”.<sup>10</sup>

## 4.2 Correferencialidade

O grupo de fatores correferencialidade vem sendo abordado desde os primeiros trabalhos sobre expressão do sujeito (SILVA-CORVALÁN, 1982 apud SILVA-CORVALÁN, 2001). A hipótese de que a mudança no referente contribui significativamente para a presença de PPS foi testada com êxito nesses primeiros trabalhos e continua sendo uma das variáveis mais relevantes e influentes em comparação com os diferentes grupos de fatores aplicados ao fenômeno em quase todas as pesquisas.

Os procedimentos empregados para o estudo da correferência podem receber diferentes graus de detalhamento e especificidade, mediante a aplicação de medidas exaustivas de distância entre os elementos correferentes (HURTADO, 2001), ou mediante a limitação das considerações de continuidade da referência ou de mudança (BENTIVOGLIO, 1987; SILVA-CORVALÁN, 1982 apud SILVA-CORVALÁN, 2001). A proposta que se adota aqui

---

<sup>10</sup> No original: “el comportamiento asociado a la persona y el número gramatical no constituye una característica de la gramática de los dialectos bajo análisis, sino del diassistema hispánico”.

assume uma posição intermediária mediante a consideração de um grupo com quatro fatores para medir a correferência nos seguintes termos: (i) sem relação de correferência ou com correferência distante, caso em que o sujeito é novo ou seu correferente está localizado antes ainda da oração imediatamente anterior (9); (ii) o correferente mais próximo é o objeto, não o sujeito (10); (iii) o correferente mais próximo é o sujeito (11) e (iv) não se aplica (situação em que se muda o turno da fala).

(9) No:/ a (veceh) veces yo la llevo y me baño con ella/ (toy) estoy pendiente a ella ahí (mihmo) mismo al (lao) lado/ (poe) porque tú (sabe) sabes que a (veceh) veces el mar con (ehtoh tiempoh) estos tiempos que hace brisa (tá) está (picao) picado [CA-01-11H]

(10) "algún día que yo tenga (hijoh) hijos voy a sacar mis (hijoh) hijos de la duda que no le pidan nada al niño (Dioh) Dios/ (pokque) porque él es (injuhto) injusto" (ruído)/ [CA-06-13M]

(11) (Da:) mierda: si me (ganaría) ganara la lotería ¿qué (hacía) haría con esa plata? me (haría) hacía una casa de dos plantas y me traía a mi papá y a mi mamá (pa) para acá/ ¿ya?// y compraría (otrah doh casah máh) otras dos casa (máh) más y se (lah) la diera a (mih hermanoh) mis hermanos/ a cada hermano le compraría una casa si me ganara una lotería así/ ¿ya?/ (da) mierda (ujualá) ojalá (risas). [CA-01-11H]

A hipótese a ser testada é a de que proximidade do referente e coincidência gramatical desfavorecem a presença do PPS como em (11). Vejamos os resultados desse grupo de fatores nos dados da variedade aqui analisada na Tabela 4.

**Tabela 4.** Grupo de fatores correferencialidade

	Cartagena-CA				Valledupar-VA			
	PR	%	Freq.	total	PR	%	Freq.	total
<b>Não correferencia</b>	<b>0.68</b>	62,6	595/950	35,2	<b>0.66</b>	55,7	632/1135	42,0
<b>Não se aplica</b>	<b>0.58</b>	54,5	120/220	8,1	<b>0.71</b>	67,8	78/115	4,3
<b>Correferência parcial</b>	0.47	39,7	118/297	11,0	0.45	36,2	96/265	9,8
<b>Correferencialidade com o sujeito anterior</b>	0.35	31,7	391/1233	45,7	0.34	27,2	322/1185	43,9
<b>Range</b>	<b>33</b>				37			
Input 0,451; Significance = 0,014; Log likelihood = -1643.788					Input 0,401; Significance = 0,023; Log likelihood = -1577.246			



Os resultados da Tabela 4 corroboram a relevância teórica desse grupo de fatores como um dos mais significativos estatisticamente segundo a magnitude (*range*: CA: 33 e VA: 37), além de constatar, nos dados das variedades caribenhas, uma hipótese já confirmada em outros trabalhos. A situação de mudança completa do referente favorece a presença de PPS (CA: 0.68; VA: 0.66). Por outro lado, o fato de o sujeito da oração em questão ser correferente do sujeito da anterior favorece a ausência de PPS (CA: 0.35; VA: 0.34). Em contraposição, favorece sutilmente a ausência de PPS o fato de o correferente do SN sujeito exercer a função de complemento da oração anterior, como se essa relação contribuísse para desambiguar o referente da oração em foco (CA: 0.47; VA: 0.45). Já uma mudança no turno de fala favorece a presença de PPS (CA: 0.58; VA: 0.71). Os valores encontrados para os PR são muito similares aos obtidos em trabalhos de outras variedades do espanhol.

### 4.3 Modo verbal

Diferentemente de outros trabalhos que incluem o modo imperativo (LASTRA; MARTÍN, 2015; OROZCO; GUY, 2008; OROZCO, 2015), o procedimento aqui adotado exclui esse parâmetro, especialmente porque os verbos no imperativo, via de regra, identificam-se justamente pela ausência de PPS. Vários estudos que adotam a perspectiva variacionista não os levam em conta (CLAES, 2011), ou apenas confirmam a ausência categórica de PPS neles (LASTRA; MARTÍN, 2015; OROZCO, 2015). Os resultados desse grupo de fatores estão contidos na Tabela 5.

**Tabela 5.** Grupo de fatores modo verbal<sup>11</sup>

	Cartagena-CA				Valledupar-VA			
	PR	%	Freq.	Total	PR	%	Freq.	Total
Indicativo	0.51	45,7	1150/2515	93,1	0.51	42,2	1093/2590	95,9
Subjuntivo	0.37	40,0	74/185	6,9	0.33	31,8	35/110	4,1
<b>Range</b>	<b>14</b>				18			
Input 0,451; Significance = 0,014; Log likelihood = -1643.788					Input 0,401; Significance = 0,023; Log likelihood = -1577.24			

Os resultados obtidos mostram que estar no modo indicativo tem um efeito muito discreto na presença de PPS (CA = 0.51; VA: 0.51), e a principal dedução se baseia no fato

11 Essa variável não foi selecionada pelo GoldVarb X no *corpus* de Barranquilla, o que explica porque nos referimos a essas duas cidades somente.

de que estar o verbo no subjuntivo não constitui contexto favorecedor para a presença do PPS (CA: 0.37; VA: 0.33). Vejamos exemplos da presença do PPS em orações com verbos no modo indicativo (12) e no subjuntivo (13):

(12) [...] tonces (entonces) en el baño había una <vacilación> una basura/ entonce (entonces) *yo la estaba recogiendo/ yo estaba peleando* con el tío mío y *le decía* <expresivo> quitá de aquí que *tu no sirve (sirves)* que mmeh no se que mira el basurero ese </expresivo> [VA-05-11M]

(13) [...] dejó de hablar / (e:) / que teníamos que cargarla todos 584 los días / para poder: / para que *podiera* hacer sus necesidades / había que 585 bañarla / (BA-06-31H)

Esses resultados são similares aos de Lastra e Martín (2015) para o espanhol de Cidade do México (.52 e .23, respectivamente). Concordamos com esses pesquisadores que os resultados são consistentes com o uso regular do subjuntivo em orações subordinadas e, em consequência, com uma provável correlação de curta distância entre o sujeito e os elementos anteriores. É preciso ressaltar, no entanto, que a grande maioria dos casos tem o verbo no modo indicativo (CA: 93,1; VA: 95,9%), em comparação com apenas 6,9% e 4,1% de verbos no modo subjuntivo; por isso, é bem provável que as formas indicativas predominem em todas as estruturas. Essas questões serão ainda aprofundadas mediante análise do fator estilístico com base no tipo de texto na sequência discursiva da entrevista.

#### 4.4 O tempo verbal

Numa primeira rodada dos dados, optamos por deixar todos os fatores propostos no roteiro de codificação do PRESEEA (BENTIVOGLIO; ORTIZ; SILVA-CORVALÁN, 2011), mas devido ao grau de dispersão nos dados com pouca frequência, resolvemos seguir o trabalho de Lastra e Martín (2015), com a finalidade de contrastar nossos resultados com os deles. Os fatores ficaram assim: Presente, Pretérito, Imperfeito e “outros” (agrupados em “outros” os tempos futuro morfológico e perifrástico, condicional e os tempos do subjuntivo). A Tabela 6 mostra os resultados relativos a esse grupo de fatores.

**Tabela 6.** Grupo de fatores tempo verbal

	Barranquilla-BA				Cartagena-CA				Valledupar-VA			
	PR	%	Freq.	total	PR	%	Freq.	total	PR	%	Freq.	total
Presente	0.55	49,8	574/1153	42,7	0.53	49,0	772/1577	58,4	0.52	46,9	474/1010	37,4
Imperfeito	0.48	47,6	346/727	26,9	0.48	45,5	172/378	14,0	<b>0.60</b>	45,0	295/655	24,3
Pretérito	0.43	36,4	267/733	27,1	0.44	36,5	236/647	24,0	0.43	34,5	330/956	35,4
Outros	0.51	49,4	43/87	3,2	0.52	44,9	44/98	3,6	0.36	36,7	29/79	2,9
<b>Range</b>	<b>12</b>				9				24			
	Input 0,453; Significance = 0,021; Log likelihood = -1734.021				Input 0,451; Significance = 0,014; Log likelihood = -1643.788				Input 0,401; Significance = 0,023; Log likelihood = -1577.246			

Com efeito, verbos no presente favorecem a presença de PPS com uma frequência elevada (BA: 49,8%; CA: 49,0% e VA: 46,9%), seguido dos verbos no imperfeito (BA: 47,6; CA: 45,5 e VA: 45,0%) e, por fim, dos verbos no pretérito (BA: 36,4; CA: 36,5 e VA: 34,5%). Pode-se verificar o efeito dos fatores presente, imperfeito e pretérito na presença do PPS nos exemplos (6), (7) e (8), respectivamente.

(6) No:/ a (veceh) veces *yo la llevo y me baño con ella/ (toy) estoy pendiente a ella ahí (mihmo) mismo al (lao) lado/ (poe) porque tú (sabeh) sabes que a (veceh) veces\_el mar con (ehtoh tiempoh) estos tiempos que hace brisa (tá) está (picao) picado y uno tiene que (ehtá) estar pendiente/ a la chama/ y a (veceh) veces (pelaitos) peladitos que también (ehtán) (ehtán) están por ahí/ también (toy) estoy pendiente (pokque) porque a (veceh) veces hay (pedsonah) que no saben (nadá) nadar (ininteligible)/ ahí se entretienen (demasiado) demasiado/ (veceh) a veces la ola se lo lleva/ las maretas se lo lleva/ y se ahoga// yo/ yo (vacilación) sé (nadá) nadar aquí donde (ehtoy) estoy/ yo tengo (ek cudso abietto) el curso abierto en Bocagrande [CA-01-11H]*

(7) [...] porque mi mamá no tenía fuerza/ en este sentido/ hermano/ que (noh) nos pedían (libroh) libros/ (cuadernoh) cuadernos/ y si ella le compraba a mi (hemman) hermana (treh cuadernoh) tres cuadernos y me compraba a mí (treh) tres/ ya no me podía (comprá) comprar lo otro (ruído) (pokque) porque tenía que esperar a que a ella le pagaran lo poquito/ para cuando/compraba comida y cuando sobraba lo de la comida era que ella (noh) nos iba a hacer (lah cosah) las cosas (ruído)/ a (veceh) veces me/ me (vacilación) quedaba yo/ (hemmano) hermano/ (noh) nos pedían (trabajoh manualeh) trabajos manuales y yo no (loh) los hacía/ (pokque) porque mi mamá no tenía

para (dannos) darnos la plata/ y cuando ya (noh) nos *daba* la plata ya era/ ya/ ya (vacilación) ese trabajo había pasado y *tenía que/ que* (vacilación) *hacer* otro. [CA-06-13M]

(8) [...] el hombre: no aceptó / al día siguiente *fui* a buscarlo al 563 apartamento y cuando *vio* / diez / tres carros así con todo ese poco de 564 hombres / *se quedó* así / y *entró* / y *vio* todo (principio ético) en (palabra 565 cortada) / y *dijo* / «¿oye y tú qué? / ¿te *metiste* a narcotraficante o: / o 566 (vacilación) es que tienes culebras?» y (ininteligible) *dije* / «¿tú no sabes 567 que a mí me andan buscando para ma (palabra cortada) / para: / para 568 (vacilación) secuestrarme?» (BA-15-32H)

Em relação a esse grupo de fatores, os percentuais mostram-se bastante homogêneos entre si nas variedades estudadas, mas os resultados aqui obtidos não coincidem com os de Lastra e Martín (2015), nem com os de Silva-Corvalán (1997 apud SILVA-CORVALÁN, 2001), nos quais a ordem, de maior a menor frequência, é imperfeito, presente e passado, respectivamente<sup>12</sup>. Silva-Corvalán (2001) postula que é o tempo, mais especificamente a função do tempo no discurso, que se correlaciona com a expressão do sujeito. Em razão disso, a autora propõe que, em decorrência da função pragmática do tempo no discurso, seria possível esperar uma incidência menor de sujeito exposto com pretérito, que vai aumentando progressivamente do pretérito para o presente e do presente para o imperfeito. Essa predição está baseada no pressuposto de que pronomes sujeito expostos atraem a atenção para o sujeito, reduzindo, conseqüentemente, a atenção prestada ao evento (SILVA-CORVALÁN, 2001). Por outro lado, entende a autora que a comprovação dessa hipótese requer necessariamente levar em consideração os tipos ou gêneros do discurso e fazer cruzamentos com as categorias de tempo, uma vez que é bem provável que interajam. Nesta fase da pesquisa, essa hipótese não foi testada, mas, a seu favor, podemos afirmar com certeza que verbos no pretérito não favorecem a presença do PPS.

Dois aspectos, todavia, são importantes ressaltar: poucos trabalhos corroboram até agora a maior frequência de presença do sujeito em alguns gêneros discursivos (TRAVIS, 2007; LASTRA; MARTÍN, 2015), e o gênero de texto que se mostra significativo para a expressão do pronome em uma pesquisa não parece sê-lo em outra. Além disso, nenhuma das pesquisas tenta mostrar se tempo e gênero interagem com a variável em estudo. Finalmente, é importante assinalar que, em nossos *corpora*, predomina o gênero narrativo no que aparecem maioritariamente os tempos mais frequentes.

---

12 Silva-Corvalán (1997 apud 2001) agrupa os tempos, adaptando a proposta de Hochberg (1986), segundo seus valores funcionais em tipo A (Pretérito), B (Presente) e C (imperfeito, condicional e subjuntivo).

## 5. Considerações finais

Para finalizar este trabalho, vale a pena fazer um balanço entre as perguntas de pesquisa propostas e os resultados parciais discutidos na seção anterior.

Em resposta à pergunta (1), sobre qual seria a distribuição da presença/ausência dos pronomes sujeitos no espanhol do Caribe colombiano, os índices percentuais acima de 30% mostram claramente que as variedades estudadas fazem parte do espanhol caribenho e se diferenciam claramente dos outros dialetos do espanhol americano e peninsular.

A resposta à pergunta (2), sobre os grupos de fatores linguísticos que exercem influência mais significativa para a expressão dos pronomes sujeitos no espanhol do Caribe colombiano, aponta para pessoa/número e especificidade do sujeito, tempo verbal e correferencialidade, como as restrições que mais convergem para o favorecimento da expressão de PPS, embora as variedades de Cartagena e Valledupar se identifiquem por ter uma variável independente adicional agindo nessa direção, ou seja, o modo verbal. Os grupos de fatores linguísticos mais significativos nas diferentes variedades estudadas tiveram o mesmo *range* ou ordem de importância, segundo o programa estatístico, e os fatores com maior frequência mostram bastante convergência em termos de percentuais e de pesos relativos, o que permite deduzir a existência de uma unidade dialetal consistente das variedades com base na análise desse fenômeno.

Por fim, os resultados parciais até aqui obtidos mostram ser altamente positiva, embora ainda não totalmente convincente, a resposta à pergunta (3): a variedade estudada, o dialeto do Caribe colombiano, em comparação com outras variedades do espanhol, mostra semelhanças ou diferenças em relação à frequência de expressão dos pronomes sujeitos e aos grupos de fatores significativos? Os resultados apontam não somente para a existência de semelhanças com o espanhol caribenho em relação aos percentuais, mas também em relação aos grupos de fatores mais significativos, que, por sua vez, indicam considerável convergência com o comportamento dos diferentes dialetos do espanhol.

## REFERÊNCIAS

BENTIVOGLIO, P. *Los sujetos pronominales de primera persona en el habla de Caracas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1987.

BENTIVOGLIO, P.; ORTIZ, L.; SILVA-CORVALÁN, C. PRESEEA. *Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América*. Guía PRESEEA para la investigación lingüística, 2011. Disponível em: <http://preseea.linguas.net/Metodolog%C3%ADa.aspx>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BLAS ARROYO, J. L. *Sociolingüística del español*. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social. Madrid: Cátedra, 2005.

CALDERÓN, D. *El español hablado en Valledupar: materiales para su estudio*. Preseea -Valledupar- Co. Inédito. Valledupar: Universidad Popular del Cesar, 2005.

CAMERON, R. Ambiguous agreement, functional compensation, and non-specific *tú* in the Spanish of San Juan, Puerto Rico, and Madrid, Spain. *Language Variation and Change*, v. 5, p. 305-334, 1993.

CARVALHO, A. M.; OROZCO, R.; LAPIDUS, N. (ed.). *Subject Pronoun Expression in Spanish. A Cross-Dialectal Perspective*. Washington DC: Georgetown University Press, 2015.

CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: its origin, nature and use*. New York: Praeger, 1986.

CLAES, J. ¿Constituyen las Antillas y el Caribe continental una sola zona dialectal? Datos de la variable expresión del sujeto pronominal en San Juan de Puerto Rico y Barranquilla, Colombia. *Spanish in Context*, v. 8, p. 191-212, 2011.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. In: BOQUE, I.; DEMONTE, V. (ed.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, 1209-1273. Madrid: Espasa Calpe.

FLORES-FERRÁN, N. Spanish subject personal pronoun use in New York City Puerto Ri-cans: Can we rest the case of English contact? *Language Variation and Change*, v. 16, n. 1, p. 49-73, 2004.

GUY, G.; ZILLES, A. *Sociolingüística quantitativa*. Instrumental de análise. São Paulo: Parábola, 2007.

HENRÍQUEZ UREÑA, P. Observaciones sobre el español en América. *RFE*, v. 8, p. 357-390, 1921.

HURTADO, L. M. *La variable expresión del sujeto en el español de los colombianos y colombo-americanos residentes en el condado de Miami-Dade*. Gainesville, FL: University of Florida dissertation, 2001.

HURTADO, L. M. Condicionamientos sintáctico-semánticos de la expresión del sujeto en el español colombiano. *Hispania*, v. 88, n. 2, p. 335-348, 2005.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LASTRA, Y.; MARTÍN-BUTRAGUEÑO, P. Subject pronoun expression in oral Mexican Spanish. In: CARVALHO, A. M.; OROZCO, R.; SHIN, N. L. S. (ed.). *Subject Pronoun Expression in Spanish: A Cross-dialectal perspective*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2015.

MANJON-CABEZA CRUZ, A.; POSE FUREST, F.; SANCHEZ GARCIA, F. J. Factores determinantes en la expresión del sujeto pronominal en el corpus presea de Granada. *Boletín de Filología*, Santiago, v. 51, n. 2, p. 181-207, dic. 2016. Disponível em: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-93032016000200007&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-93032016000200007&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 19 jun. 2018.

MONTES, J. J. El español de Colombia. Propuesta de clasificación dialectal. *BICC*, v. XXXVII, p. 23-92, 1982.

MORENO, F. Metodología del "Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y América" (PRESEEA). *Lingüística*, v. 8, p. 257-287, 1996.

OROZCO, R. Pronominal Variation in Colombian Costeño Spanish. In: CARVALHO, A. M.; OROZCO, R.; LAPIDUS SHIN, N. (ed.). *Subject Pronoun Expression in Spanish. A Cross-Dialectal Perspective*. Washington DC, Georgetown University Press, 2015.

OROZCO, R.; GUY, G. El uso variable de los pronombres sujetos: ¿Qué pasa en la costa Caribe colombiano? In: WESTMORELAND, M.; THOMAS, J. A. (ed.) *Selected Proceedings of the Fourth Workshop on Spanish Sociolinguistics*. Somerville: Cascadilla, 2008. p. 70-80.

ORTIZ LÓPEZ, L. Dialectos del español de América: Caribe Antillano (Morfosintaxis y Pragmática). In: GUTIÉRREZ-REXACH, J. (ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica, Volumen 2*. New York: Routledge, 2016.

OTHEGUY, R.; ZENTELLA, A. C. *Spanish in New York. Language Contact, Dialectal Leveling, and Structural Continuity*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

OTHEGUY, R.; ZENTELLA, A. C.; LIVERT, D. Language and dialect contact in Spanish in New York: Towards the formation of a speech community", *Language*, v. 83, p. 770-802, 2007.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (RAE). 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

RODRÍGUEZ CADENA, Y. El español del Caribe colombiano: Unidad y diversidad. *La casa de asterión. Revista trimestral de estudios literarios*, v. IV, n. 16, enero-febrero-marzo de 2004. Disponible em: <http://lacasadeasterionB.homestead.com/v4n16esp.html>. Acceso em: 15 jun. 2012.

RODRÍGUEZ CADENA, Y. (cord.). *El Habla de Barranquilla: Materiales para su estudio. Tomo I, Tomo II, Tomo III*. PRESEEA – Barranquilla. Universidad del Atlántico, GIESCA, 2008, 2009, 2010.

RONA, J. P. *Geografía y morfología del voseo*. Porto Alegre, [s.n.], 1967.

SANKOFF, D.; SMITH, E.; TAGLIAMONTE, S. A. *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows*. Toronto: Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

SERRANO, M. J. Historia que ya es historia: evolución y actualidad del concepto y metodología de la variación sintáctica. *Boletín de Lingüística*, v. 28, p. 102-127, 2007.

SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington D.E: Georgetown University Press, 2001.

TAGLIAMONTE, S. A. *Analysing Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

TORRES CACOULLOS, R. Variation and Grammaticalization. In: CAMPOS, M. D. C. (ed.). *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 2011. p. 148-167.

TRAVIS, C. E. Genre effects on subject expression in Spanish: Priming in narrative and conversation. *Language Variation and Change* v.19, n. 2, p. 101-135, 2007.

TRAVIS, C. E.; TORRES CACOULLOS, R. What do subject pronouns do in discourse? Cognitive, mechanical and constructional factors in variation. *Cognitive Linguistics*, v. 23, p. 711-748, 2012.

VÁSQUEZ, A.; CUARTAS LÓPEZ, L. *El habla de Cartagena de Indias: Materiales para su estudio*. PRESEEA-CARTAGENA. Cartagena-Colômbia, 2017.

ZAMORA, J. C.; GUITART, J. M. *Dialectología hispanoamericana*. Teoría, descripción, historia. Salamanca: Ediciones Almar, 1982.



# As microconstruções auxiliares aspectuais com “deixar” no Português do Brasil sob perspectiva construcional

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2305>

**José Roberto Prezotto Júnior<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Objetivamos investigar, à luz da Linguística Cognitivo-Funcional (BYBEE, 2016 [2010]; KUTEVA, 2004) e com base em um de seus eixos, especificamente a abordagem construcional da mudança linguística (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), as microconstruções aspectuais instanciadas pelo verbo “deixar”, [deixar + prep + V<sub>2</sub>], no Português brasileiro. Defendemos a hipótese de que tais microconstruções emergem na rede linguística a partir da construcionalização gramatical via analogização ao esquema auxiliar [V<sub>1</sub>+prep+V<sub>2</sub>]. Para análise, utilizamos o *Corpus do Português* (DAVIS; FERREIRA, 2006, 2016) e delineamos parâmetros, fundamentados em Heine (1993) e Ilari e Basso (2008), a fim de averiguar e aferir o grau de esquematicidade, produtividade e composicionalidade das microconstruções auxiliares sob análise.

**Palavras-chave:** construcionalização gramatical; verbo auxiliar; aspecto.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; juniorprezotto0496@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7077-543X>

## The aspectual auxiliary micro-constructions with “deixar” in Brazilian Portuguese under the constructional approach

### Abstract

We aim to investigate, based on the Cognitive-Functional Linguistics (BYBEE, 2016 [2010]; KUTEVA, 2004), centered in one of its approach: the constructional approach to linguistic change (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), the aspectual micro-constructions formed with the verb “deixar”, [deixar + prep + V<sub>2</sub>], in Brazilian Portuguese. We argue the hypothesis that these micro-constructions emerge in the linguistic network from a grammatical constructionalization by analogization to the auxiliary schema [V<sub>1</sub>+prep+V<sub>2</sub>]. To the analysis, we use the *Corpus do Português* (DAVIS; FERREIRA, 2006, 2016) and we outlined parameters based on Heine (1993) and Ilari and Basso (2008), with the objective of ascertaining and assessing the degrees of schematicity, productivity and compositionality of the micro-constructions under analysis.

**Palavras-chave:** grammatical constructionalization; auxiliary verb; aspect.

### Introdução<sup>2</sup>

Partindo do pressuposto de que a estrutura linguística emerge na língua à medida que é usada (BARLOW; KEMMER, 2000), adotamos neste trabalho como suporte teórico a abordagem cognitivo-funcional, que concebe a língua como um sistema adaptativo complexo, devido a sua constante adaptação (gradiência e variação) e a sua complexidade. Motivada por processos cognitivos de domínio geral e específico e por sua organização em redes, uma construção, isto é, o *locus* da mudança, se convencionaliza e reconfigura a rede linguística (BYBEE, 2016).

Aliados a essa visão acerca da mudança linguística, o objetivo deste trabalho é analisar o processo de formação das microconstruções auxiliares delineadas pelo subesquema [deixar+prep+V<sub>2</sub>] a partir de um dos eixos da Linguística Cognitivo-Funcional: a abordagem construcional de Traugott e Trousdale (2013).

A hipótese defendida é a de que esse subesquema auxiliar se construcionaliza gramaticalmente, via analogização, a um esquema mais abstrato e já convencionalizado do português, a saber: [V<sub>1</sub>+ prep +V<sub>2</sub>]. Tal subesquema instancia no português brasileiro as microconstruções auxiliares de aspecto terminativo, como *deixou de trabalhar*, e de aspecto prospectivo, como *deixou por fazer*, dentre outras. Apesar dos estudos já

---

2 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. O autor é membro do Grupo de Estudos Sociofuncionalistas.

realizados sobre os auxiliares aspectuais em diferentes línguas, pouco se sabe sobre os processos de emergência e convencionalização dessas construções, em especial, sobre as relações de herança dessas microconstruções com outras construções.

No que tange à investigação dessas microconstruções aspectuais, convém ressaltar que os usos auxiliares não resultam de processos linguísticos puramente sintáticos ou morfológicos, como propunha a tradição estruturalista; pelo contrário, a emergência dos auxiliares na rede linguística de uma língua está vinculada à atuação de capacidades cognitivas humanas (KUTEVA, 2004), tais como a conceitualização.

Para alcançar os objetivos propostos, este artigo encontra-se assim organizado: na seção 1, apresentamos uma rápida discussão dos pressupostos teóricos; na seção 2, descrevemos a metodologia; a seção 3 traz a descrição e a análise das microconstruções a partir dos parâmetros e, por fim, a seção 4 traz as considerações finais.

## **1. Fundamentação teórica**

A abordagem construcional da mudança linguística (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013) toma a construção como unidade básica de análise da língua. Para os autores, as construções (i) são convencionais, pelo fato de serem compartilhadas por uma determinada comunidade de falantes, (ii) são simbólicas, por constituírem signos arbitrários, pareados de forma-significado e (iii) são unidades, pois em algum aspecto do signo elas são idiossincráticas (GOLDBERG, 1995) ou tão frequentes (GOLDBERG, 2006) que o signo está fixado na mente dos usuários da língua. Ademais, para Traugott e Trousdale (2013), as construções podem se apresentar de duas formas: contedística (lexical) ou procedural (gramatical).

Considerando tais aspectos teóricos iniciais e cruciais para o modelo baseado no uso, Traugott e Trousdale (2013) listam dois tipos de mudança linguística: a mudança construcional e a construcionalização. A primeira se caracteriza por afetar apenas a forma ou apenas o significado, configurando-se como micropassos de mudança que precedem a construcionalização, enquanto a segunda (construcionalização) é concebida como um tipo de mudança que afeta a forma e o significado concomitantemente, dando origem a um novo nó na rede construcional da língua

O processo de construcionalização pode ser de dois tipos: a) construcionalização gramatical, que consiste na formação de construções de natureza gramatical (ou plenas de processamento); b) construcionalização lexical, que consiste na formação de construções de natureza lexical (ou plenas de conteúdo). Assim, neste trabalho, nosso foco está no primeiro tipo de construcionalização, pois as microconstruções auxiliares aspectuais são procedurais.

A construcionalização gramatical é definida, segundo Traugott e Trousdale (2013, p. 147), como:

[...] o desenvolvimento, por meio de uma série de pequenas mudanças, de um novo pareamento de forma-significado de um signo, o qual apresenta, principalmente, uma função procedural. Um signo gramatical sugere como o falante conceitua relações entre os referentes na(s) cláusula(s) e como o destinatário deve interpretá-la(s). Nos diversos casos de construcionalização gramatical, tem-se a perda de significado lexical, entretanto as fontes também podem ser não-lexicais [...]<sup>3</sup>.

Segundo Traugott e Trousdale (2013), a construcionalização gramatical deve ser vista, inicialmente, como um resultado de mudança e não como um processo, uma vez que o último se dá durante as mudanças construcionais. Seguindo essa perspectiva, entendemos a gramática como sendo não-modular, uma vez que as dimensões da pragmática, semântica, sintaxe, morfologia e fonologia são igualmente importantes, sem haver uma relação de primazia de uma sobre a outra. Nesse sentido, para compreendermos e analisarmos os casos de mudança linguística que ocorrem nas línguas, consideramos de grande relevância, conforme postulam Bybee (2010) e Traugott e Trousdale (2013), o entendimento de que as rotinizações, os *chunks* e os esquemas abstratos da língua contribuem para a implementação e o desenvolvimento de novas construções na gramática das línguas.<sup>4</sup>

---

3 No original: "Grammatical constructionalization is the development through a series of small-step changes of a formnew-meaningnew sign that is (mostly) procedural in function. A grammatical sign cues how the speaker conceptualizes relationships between referents within the clause(s), and how the addressee is to interpret the clause(s). In many cases grammatical constructionalization involves loss of lexical meaning but the sources may also be non-lexical, [...]" (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013, p. 147).

4 A visão de mudança linguística adotada aqui é mais abrangente do que aquela assumida pela perspectiva clássica dos estudos de gramaticalização. Existem duas tradições nos estudos de gramaticalização, a primeira a compreende como redução (GR) e envolve o aumento de dependência e a redução de vários aspectos da construção original; o foco recai sobre mudanças morfológicas. Já a segunda tradição entende a gramaticalização como expansão (GE), incluindo a expansão do alcance semântico/pragmático, sintático e colocacional (HIMMELMANN, 2004). De acordo com Traugott e Trousdale (2013), as duas tradições não são ortogonais, mas interligadas durante a mudança; portanto, a gramaticalização se assemelha à mudança construcional, entendida como um processo pelo qual determinada construção está passando, podendo ou não desencadear um caso de construcionalização gramatical.

Um dos mecanismos de mudança que contribui para o que chamamos de construcionalização, além da neoanálise, é a analogia. Em linhas gerais, a analogia é o “processo pelo qual enunciados novos são criados com base em enunciados de experiências prévias.” (BYBEE, 2016, p. 27). Como processo de domínio geral, a analogia tem sido estudada em termos de estruturas relacionais sobre estímulos visuais, como cenas, formatos e cores; já no domínio da linguagem (de natureza específica), a analogia é entendida como o processo pelo qual o usuário passa a usar um novo item numa construção, a partir da experiência linguística. Além disso, a gradiência opera nesse mecanismo, uma vez que a base está na extensão de similaridade com usos antigos de determinadas construções (BYBEE, 2016).

É importante apontar que, quando falamos em analogia, estamos compreendendo-a tanto como um tipo de mudança histórica quanto um mecanismo de processo cognitivo, uma vez que “todos os mecanismos de mudança devem ser baseados em mecanismos de processamento” (BYBEE, 2016, p. 122).

Diferentemente da definição de Bybee (2016), para a perspectiva de Traugott e Trousdale (2013), a analogia é entendida como analogização, porque os autores visam a distinção entre mecanismos de mudança e motivações para a mudança; evitando, assim, uma ambiguidade entre pensamento (motivação) e mudança centrada a um padrão correspondente (mecanismo). Portanto, “a analogização é um mecanismo ou processo de mudança que acontece em correspondência, nos pares: forma e significado, que não existiam antes” (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013, p. 38). Neste trabalho, seguimos a definição de Traugott e Trousdale (2013), que adotam o termo “analogização”.

Outro importante ponto a ser discutido diz respeito aos fatores de mudança. Segundo Traugott e Trousdale (2013), toda construção exibe diferentes graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade. Para os autores, ao se comprovar os diferentes graus dessas noções, é possível evidenciar o grau de convencionalização de construções na língua. Nos casos de construcionalização gramatical, o que se verifica é um aumento de produtividade e esquematicidade e uma redução no nível de composicionalidade. O quadro abaixo explicita, sucintamente, as três noções:

**Quadro 1.** Esquematicidade, produtividade e composicionalidade  
(Adaptado de Traugott e Trousdale, 2013).

<b>Esquematicidade</b>	diz respeito ao grau de abstratização de uma construção e é uma propriedade de categorização, isto é, um esquema é uma generalização taxonômica de categorias linguísticas ou não.
<b>Produtividade</b>	diz respeito ao grau de capacidade de uma construção (mais esquemática como $[V_1 + \text{prep} + V_2]$ , por exemplo) para atrair construções menos esquemáticas.
<b>Composicionalidade</b>	diz respeito ao grau de extensão do significado de uma construção, ou seja, o grau de transparência ou opacidade semântica de uma construção.

As noções de esquematicidade, produtividade, composicionalidade e os tipos de mudança linguística (a mudança construcional e a construcionalização), consideradas caras à abordagem construcional, podem dialogar com o que Kuteva (2004) denomina auxiliarização e à proposta clássica de Heine (1993) para o tratamento dos auxiliares.<sup>5</sup>

Segundo Kuteva (2004), a auxiliarização envolve tanto fatores semântico-cognitivos quanto fatores discursivo-contextuais. A auxiliarização é entendida como uma reflexão da capacidade básica de conceitualização humana, ou seja, a capacidade de conceitualizar noções gramaticais abstratas a partir de noções concretas e psicossociais. As estruturas conceituais semânticas se desenvolvem em estruturas gramaticais de modo coerente e ancorada nas capacidades humanas de conceitualização.

Imersa no conhecimento subjetivo do falante, a categoria de auxiliar emerge na rede linguística via analogização a esquemas já convencionalizados na rede do português. Nesse sentido, pautamo-nos na definição clássica de Heine (1993) que entende os auxiliares como “resultado particular de um processo cognitivo, no qual conteúdos concretos e esquemáticos são empregados para a expressão de conceitos gramaticais abstratos” (HEINE, 1993, p. 86<sup>6</sup>), no entanto, reinterpretamos esse processo de mudança no âmbito da construcionalização gramatical, que dá origem a novas construções auxiliares aspectuais, via analogização ao esquema  $[V_1 + \text{prep} + V_2]$ .

5 Os estudos de Heine (1993) e Kuteva (2004), anteriores à abordagem construcional, continuam sendo referência para a definição de auxiliaridade, por isso dialogam com essa proposta, pois esses autores já se preocupam em pensar acerca de como fatores cognitivos podem atuar na mudança linguística.

6 No original: “one particular outcome of a cognitive process whereby concrete, schematic contents are employed for expression of abstract grammatical concepts.” (HEINE, 1993, p. 86).

Assim, podemos observar que, na emergência das microconstruções auxiliares com o verbo “deixar”, o falante transfere um evento do mundo concreto, encabeçado por uma construção transitiva (em que se tem uma relação entre o verbo e seus argumentos), como “eu deixei as chaves na mesa”, para algo do mundo abstrato, como uma proposição, um ato de fala, como “eu deixei de acreditar em fantasmas”, desencadeando a abstratização e a auxiliarização e promovendo a construcionalização gramatical.

## 2. Metodologia

Para a realização da pesquisa, que é de natureza qualitativa e quantitativa, adotamos a perspectiva teórica da Linguística Cognitivo Funcional, representada, em especial, por autores como Bybee (2016), Kuteva (2004), dentre outros, mais especificamente a abordagem construcional de Traugott e Trousdale (2013).

Como este trabalho busca analisar o padrão construcional [V1+prep+V2] encabeçado pelo verbo “deixar” no português brasileiro, utilizamos ocorrências oriundas do *Corpus do Português* [gênero/histórico e web/dialetos] (DAVIS; FERREIRA, 2006; 2016), que é um *corpus* baseado no uso. Tal *corpus* se subdivide em dois grandes *subcorpora*, o primeiro [gênero/histórico] é composto por mais de 45 milhões de palavras (mais de 57 mil textos escritos em Português do século XIII ao século XX) e o segundo [web/dialetos] é composto por 1 bilhão de palavras, reunindo dados de páginas eletrônicas de quatro países que falam português (Brasil, Portugal, Angola e Moçambique), permitindo uma visão do português contemporâneo (século XXI).<sup>7</sup>

Coletamos e analisamos 450 (quatrocentas e cinquenta) ocorrências em nove sincronias, do século XIII ao século XXI, sendo selecionadas as primeiras cinquenta ocorrências de cada sincronia do *Corpus do Português* por meio de um sistema de mescla aleatória de tipos e formas de construções (DAVIS; FERREIRA, 2006, 2016).

Das ocorrências coletadas, recortamos, para este trabalho, somente as ocorrências em que as microconstruções auxiliares aspectuais estavam presentes, isto é, 288 (duzentas e oitenta e oito) ocorrências, correspondendo a 64% de toda a coleta.

As ocorrências coletadas foram analisadas com base em oito parâmetros de análise, fundamentados nos critérios clássicos de Heine (1993) e Ilari e Basso (2008), buscando verificar o grau de convencionalização/auxiliaridade dessas construções auxiliares, assim como os graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade das mesmas.

Os parâmetros propostos estão listados no quadro 2:

---

<sup>7</sup> O *corpus* está disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>.

**Quadro 2.** Grupo de parâmetros para investigação das microconstruções auxiliares.

1.	Tipo de microconstrução instanciada pelo esquema $[V_1 + \text{prep} + V_2]$ : [aspectual terminativa, aspectual prospectiva].
2.	Natureza semântica de sujeito e compartilhamento de sujeito entre $V_1$ e $V_2$ .
3.	Possibilidade de negação do verbo auxiliar e do verbo principal da construção de maneira independente.
4.	Possibilidade de nominalização do V1 independentemente.
5.	O todo formado por $V_1$ e $V_2$ equipara-se, em termos conjugacionais, ao verbo simples.
6.	Grau de composicionalidade: perda de transparência semântica sofrida pela construção auxiliar $[V_1 + \text{prep} + V_2]$ .
7.	Grau de esquematicidade das construções auxiliares: aberta; semiaberta; fechada.
8.	Grau de produtividade: os elementos que compõem as construções auxiliares: o tipo de verbo preenchido no slot de $V_2$ .

### 3. Descrição e análise das microconstruções a partir de parâmetros

#### 3.1. Tipo de microconstrução instanciada pelo esquema $[V_1 + \text{prep} + V_2]$

A literatura acerca da noção de aspecto é vasta. De maneira geral, aspecto pode ser entendido como as várias maneiras de ver/conceber a constituição temporal interna de uma situação (COMRIE, 1976). Essa categoria não dispõe de morfologia própria no português, diferentemente de outras línguas que codificam esta categoria por meio de morfemas e outros dispositivos gramaticais.

No caso do português, as construções perifrásticas, como as que contêm “deixar”, instanciadas pelo subesquema  $[\text{deixar} + \text{prep} + V_2]$ , são usadas pelo falante para expressar duas fases aspectuais distintas: a não-começada e a acabada. Começemos a caracterizar mais de perto a primeira fase, a prospectiva.

De acordo com Travaglia (1985), a fase de realização não-começada apresenta uma situação como algo ainda por fazer, por começar ou que ainda está por vir, evidenciando se há ou houve uma intenção ou certeza de realização.



A construção auxiliar aspectual prospectiva, representada pelo esquema [deixar+por+V<sub>2</sub>], pode ser encontrada já em textos do século XVI e nas sincronias posteriores com a semântica de uma ação que está por se realizar. Vejamos:

(1) porque das cousas que ja tenho dito se poderâ collegir quais saõ as que deixo por dizer, pois todas se parecem huas com as outras. E tratarey agora. (16:Pinto:Peregrin)

(2) ou tem sido nula, ou vai-se mantendo em intérminas promessas, qual mais cínicamente deixada por cumprir. (18:Almeida:Gatos1)

Podemos argumentar que essa noção prospectiva se dá, em termos formais, pelo verbo “deixar”, em posição de V<sub>1</sub>, combinado com um verbo principal, V<sub>2</sub>, ligados pela preposição “por”, que, a nosso ver, tem o papel fundamental para formar a construção auxiliar e completar a função e a categoria aspectual em foco.

Tanto em (1), proveniente do século XVI, quanto em (2), proveniente do século XIX, temos microconstruções prospectivas que evidenciam este uso de situação ainda não começada. Em (1), o falante “deixa por dizer” as coisas, isto é, o falante projeta a ação de dizer algo para o futuro. O mesmo ocorre em (2), em que as promessas são “deixadas por cumprir”, com sentido de que o cumprimento de algo é postergado.

Além da microconstrução auxiliar aspectual de natureza prospectiva, verificamos que o subesquema [V<sub>1</sub>+prep+V<sub>2</sub>] também instancia a microconstrução auxiliar aspectual de natureza terminativa. Segundo Travaglia (1985, p. 113), a noção aspectual terminativa “se caracteriza por apresentar a situação nos seus últimos momentos ou em seu momento de término”.

A microconstrução auxiliar aspectual terminativa [deixar+de+V<sub>2</sub>] pode ser encontrada em textos já do século XIII, referente ao português arcaico, e também em sincronias posteriores do português, em que se verifica a expressão de uma situação acabada ou em momentos do seu fim. Observemos as seguintes ocorrências:

(3) esforçado e mais valente e mais ligeyro que entom no mundo avya. Mas agora leixaremos a fallar delle e tornaremos a Espam por que pertëece a nossa estorya dos feytos (13:CIPM:CGEsp)

(4) E en esta maneira lhe obedecerom os de Carmona e de Almaria. Mas agora leixaremos de fallar desto e tornaremos aa estorya de Cordova ally onde a avemos leixada. (13:CIPM:CGEsp)

Podemos identificar que, nas sincronias anteriores, referentes aos séculos XIII, XIV e XV, conviviam as seguintes microconstruções, codificando aspecto terminativo: [deixar+de+V<sub>2</sub>] e [deixar+a+V<sub>2</sub>]. Ambas estavam em competição para a marcação dessa noção aspectual; no entanto, nas sincronias mais recentes, do século XVI até os dias de hoje, aquela construção combinada com a preposição “a” é soterrada pela construção com a preposição “de” e o aspecto terminativo com “deixar” passa a ser unicamente encabeçado pela união do verbo aqui em foco com a preposição “de” e o V<sub>2</sub>.

É interessante notar a competição e a variação dessas construções por meio da observação das ocorrências (3) e (4): ambas são do mesmo texto fonte, denotam o aspecto terminativo e servem para que o falante mude de tópico, em outras palavras, podemos defender que, além de instanciar noção aspectual terminativa, essas construções também servem como introdutora de um novo tópico no discurso, uma vez que se tem o mesmo padrão textual, de estruturação de texto, no sentido de “deixaremos de falar desse tópico e retornaremos a outro tópico já estabelecido”.

Vejamos uma última ocorrência da microconstrução aspectual terminativa com “deixar”, agora do século XX, cuja semântica aponta para a fase final da ação.

(5) o desempregado tem que pagar à seguradora a mensalidade que a empresa *deixou de recolher*. (19N:Br:Cur)

Passemos, neste momento, a analisar as microconstruções aspectuais com base em parâmetros formais e semânticos, a fim de verificar algum traço comportamental que possa distinguir os tipos construcionais em questão.

### **3.2. Natureza semântica do sujeito e compartilhamento de sujeito entre V<sub>1</sub> e V<sub>2</sub>**

Com este parâmetro, verificamos que o tipo e a especificação do sujeito compartilhado pelos verbos compõem a construção auxiliar [V<sub>1</sub> e V<sub>2</sub>], tendo em vista que, quanto mais o sujeito da construção auxiliar amplia o seu estatuto semântico, deixando de ser apenas humano ou animado, mais gramatical o verbo “deixar” se torna. Em outros termos, o intuito é verificar se o sujeito é [+humano] ou [-humano].

Ao analisar as sincronias do português, verificamos que o verbo “deixar”, enquanto auxiliar, inicia sua trajetória de mudança, no século XIII e XIV, tendo sujeitos, predominantemente, com o traço [+ humano], como em (6), porém, no decorrer do tempo, este subesquema passa a contar com sujeitos com o traço [- humano], como em (7), corroborando a hipótese de que a construção auxiliar com o “deixar” está se tornando mais consolidada (ou mais gramatical) no português.

(6) Moço com a natureza; que tratando Os coraçõs taõ branda e docemente, Naõ deixa de ser forte, quem o sente. (17:Macedo:Antidoto) = suj. "o moço" [+humano]

(7) o Infante representava aquella empreza, para que ella deixasse de ser por alguns ministros reprovada. (16:FMMelo:Politica) = suj. "aquela empresa" [-humano]

Seguindo a investigação, ao verificar a especificidade do sujeito, se é [+específico] ou [+genérico], buscamos comprovar também o grau de construcionalização gramatical desse subesquema, uma vez que quanto mais gramatical é a construção auxiliar mais ela tende a ocorrer com sujeito [+genérico].

Em nossa análise, podemos verificar que o sujeito com o traço [+específico] é ainda o mais frequente no padrão auxiliar estudado, porém, o traço [+genérico] ocorre com certa frequência. Observemos as ocorrências:

(8) Ela havia deixado por acabar uma blusa, para esperar-lo; havia abandonado a comida por fazer; havia adormecido as crianças com o único fim de ficar sozinha a seu lado, para fazer- lo esquecer os assuntos, os trabalhos e a política. (21 pco.org.br)= suj. "ela". [+específico].

(9) Algumas "utopias" literárias deixam de ser quiméricas e passam a ser consideradas como futuros prováveis (19Ac:Br:Lac:Misc) = suj. "algumas utopias literárias" [+genérico].

Outro parâmetro analisado é o compartilhamento de sujeito por  $V_1$  e  $V_2$ . O intuito é verificar se  $V_1$  e  $V_2$  possuem ou não o mesmo sujeito, com vistas a mostrar que a construção auxiliar mais consolidada tende a apresentar o mesmo sujeito.

Para Ilari e Basso (2008), uma das características que define a auxiliaridade de um verbo é se o  $V_1$  e o  $V_2$  compartilham o mesmo sujeito. Em nossa análise, o verbo "deixar" e o  $V_2$  que o acompanha têm o mesmo sujeito em quase todas as ocorrências coletadas (96.9% do recorte feito neste trabalho). Este fato é mais um argumento para comprovar a auxiliaridade deste verbo.

Vale notar que, nas sincronias arcaicas, há casos em que o "deixar" não tem o mesmo sujeito que o verbo auxiliar, conforme se pode verificar na ocorrência (10).

(10) mandau lhes dar muy fortes tormentos ameaçados com mortes crueijs. mais co todo esto ão leixauva pore<sup>8</sup> os sanctos monges de pregar a saude e onome de Jhesu christo atodos abertamete. (13:BarlJosaf)

“mandava-lhes dar tormentos muito fortes, ameaçando-os com mortes cruéis, mas tudo isto não deixava, portanto, os santos monges de pregar a saúde e o nome de Jesus Cristo a todos abertamente”.

Nesta ocorrência, podemos verificar a distância entre o V<sub>1</sub> e o V<sub>2</sub>, em que se observa a existência de uma conjunção conclusiva [porem] e um sintagma nominal [os santos monges]; além disso, podemos observar que o sujeito do V<sub>1</sub> [deixar] é diferente do sujeito do V<sub>2</sub> [pregar], o primeiro tem por sujeito “tudo isso” [os tormentos, as ameaças com mortes cruéis], já o segundo tem como sujeito o SN [os santos monges]. Ocorrências como esta podem ser encontradas nas sincronias dos séculos XIII e XIV.

Em (11), listamos uma ocorrência em que o V<sub>1</sub> e o V<sub>2</sub> compartilham o mesmo sujeito, formando, assim, uma microconstrução auxiliar denotando aspecto terminativo.

(11) esfarrapinho inocente ensina a frei Bertolameo a ser arcebispo. Este me avisa que nao deixe de acudir e visitar minhas ovelhas, por mais tempestades que fulmine o céu. (16:Sousa:Domingos)

Em suma, ao expor o parâmetro envolvendo o sujeito das construções auxiliares, podemos já alegar seu alto grau de auxiliaridade, devido à possibilidade de ocorrência de “deixar” com qualquer sujeito, seja [+/- humano] ou [+/- genérico], ou devido à possibilidade de compartilhamento do mesmo sujeito pelo verbo auxiliar e pelo V<sub>2</sub>, levando a uma maior auxiliarização de V<sub>1</sub>.

### 3.3. Negação

Ilari e Basso (2008) postulam que o auxiliar e o verbo principal não podem ser afetados independentemente pela negação. Portanto, objetivamos, com este parâmetro, verificar se a negação incide sobre todo o complexo verbal [V<sub>1</sub> e V<sub>2</sub>] ou se a negação incide de forma independente sobre o auxiliar ou sobre o verbo principal.

Como podemos verificar, em todas as ocorrências, o V<sub>1</sub> e o V<sub>2</sub> não podem ser negados independentemente, o que explicita o caráter menos composicional e mais convencional do padrão construcional aqui estudado. Vejamos a ocorrência (12):

---

<sup>8</sup> A conjunção “porém” no português arcaico não significava contraste, mas conclusão, podendo ser parafraseada por “portanto; por conseguinte, por isto”.

(12) Tudo sem dúvida fez de si para *não deixou por fazer* coisa alguma das que podiam aproveitar à salvação daquela gente, servindo a Deus com toda a humildade e desprezo de si mesmo. (15:Frois:Japam3)

Em (12), na construção auxiliar aspectual prospectiva, a negação recai sobre o complexo verbal como um todo, isto é, sobre o “deixar” e o “fazer”. Ademais, ao negar ambos os verbos de forma conjunta, podemos dizer que este padrão é reconhecido como um *chunk* na língua, comprovando, novamente, que o subesquema [deixar+prep+V<sub>2</sub>] forma um conjunto mais fechado de unidades linguísticas (HEINE, 1993).

### 3.4. Nominalização

O próximo parâmetro de análise investigado na pesquisa se refere à nominalização, compreendida por envolver “tanto a aquisição de propriedades nominais como a perda de propriedades verbais, numa relação de oposição discreta” (CAMACHO, 2011, p. 43).

Nesse caso, no que se refere ao subesquema construcional estudado, o verbo “deixar”, enquanto auxiliar, não se nominaliza de maneira independente (ILARI; BASSO, 2008), uma vez que está recrutando um V<sub>2</sub> para formar, juntos, uma perífrase, codificando uma categoria gramatical, como aspecto e modo, por exemplo.

Dessa forma, em nenhuma das ocorrências analisadas, conseguimos nominalizar o V<sub>1</sub>, sob o risco de a construção se tornar agramatical. Na ocorrência (13), podemos observar que, mesmo usando os sufixos formadores de nome do português mais prototípicos, [-ção] e [-mento], seria agramatical nominalizar o “deixar” como \*deixação; \*deixamento, porque, além da não ocorrência (ou não realização) dessas unidades lexicais na língua, há a quebra da *chunk* perifrástico formado pelo V<sub>1</sub> e V<sub>2</sub>. Assim, a impossibilidade de nominalização do V<sub>1</sub> mais uma vez referenda e reforça o caráter auxiliar do “deixar” em construções auxiliares no português do Brasil.

(13) ele também não soube parar de beber e embriagou- se. Ele *deixou de ser* adulto por algumas horas, ele não sabia agir e muito menos reagir (20001pontodevista.zip.net)

(13a) \*[...] A *deixação* de ele ser adulto por algumas horas, [...]

(13b) \* [...] O *deixamento* de ele ser adulto por algumas horas, [...]

### 3.5. Equiparação de [V<sub>1</sub>+prep+V<sub>2</sub>] a um verbo simples

O objetivo deste parâmetro é averiguar a possibilidade do todo o complexo formado por V<sub>1</sub> e V<sub>2</sub> equiparar-se a um verbo simples em termos conjugacionais (ILARI; BASSO, 2008). Nos dados analisados, observamos que o padrão auxiliar estudado comporta-se de forma distinta ao do verbo simples.

Este fato nos permite entender que este subesquema é uma perífrase, um todo, porque se a possibilidade de substituir o padrão auxiliar por um verbo simples existisse, não estaríamos, então, investigando e descrevendo uma construção perifrástica cuja união de um V<sub>1</sub> [deixar] com um V<sub>2</sub> já é consolidada e reconhecida no português.

Ademais, convém ressaltar que as construções auxiliares com o verbo “deixar” convivem com a construção conteudística do mesmo verbo, a qual tem uma estrutura argumental bitransitiva, diferente da construção auxiliar cuja estrutura argumental é codificada pelo verbo principal [V<sub>2</sub>], ficando apenas a flexão a cargo do V<sub>1</sub>. A descrição e análise dos padrões encabeçados pelo “deixar” foi proposta por Prezotto Jr. (2016).

Vejam as ocorrências a seguir:

(14) Em seguida, exclamou, como alguém que ao sacrifício se vota:  
- “*Deixo* viúva e seis órfãos. Terão como única herança um nome honrado. (18:Taunay:Retirada) (PREZOTTO JR., 2016, p. 35).

(15) A perda do hormônio natural provoca atrofia do testículo e, com isto, o homem pode *deixar de ter* desejo sexual, a testosterona deixa de ser produzida. (19Ac:Br:Enc)

Comparando as ocorrências (14) e (15), temos, na primeira, uma construção conteudística, porque o “deixar”, neste subesquema transitivo [SN<sub>1</sub> deixar SN<sub>2</sub>], encabeça um verbo pleno bivalente; já na segunda, temos uma construção auxiliar aspectual terminativa, em que é possível verificar que o “deixar” não seleciona argumentos assim como o V<sub>2</sub> (ter) faz; portanto, não podemos equiparar este *chunk* a um verbo simples, se assim fizermos o *status* de perífrase seria perdido.

### 3.6. Grau de composicionalidade

Almejando verificar se a construção auxiliar formada por [deixar+prep+V<sub>2</sub>] sofre algum tipo de alteração semântica, tornando-se, assim, mais opaca, específica, nos amparamos na noção de composicionalidade (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

A composicionalidade nos permite verificar se a extensão de sentido (pragmático ou semântico) das construções auxiliares com o “deixar” é decorrente da soma das subpartes que compõem a construção ou se o sentido é decorrente do todo dessa construção, que ocorre quando a construção é reconhecida como um *chunking* (BYBEE, 2010), em que a relação entre forma e significado torna-se cada vez mais opaca.

Ademais, em termos composicionais, investigamos se o  $V_1$  [deixar] seleciona ou não argumentos enquanto construção auxiliar de natureza aspectual; em outras palavras, investigamos se ele apresenta traços de transitividade.

A análise das ocorrências coletadas reafirmou o caráter auxiliar do “deixar”, uma vez que o mesmo, enquanto auxiliar, já não seleciona argumentos, função esta que é exercida pelo  $V_2$ . Para exemplificar, apresentamos a ocorrência (16):

(16) Estende-se também a todos os estados de vida; casados, solteiros, e viuvos; mas da mesma maneira he mais propria dos casados, que dos solteiros e viuvos; não porque estes dois modos de vida deixem de necessitar de regras para seu bom regimento, porém porque são estados em que poucos, e pouco tempo se detem.  
(16:FMMelo:Casados)

É importante ressaltar, no entanto, que, em sincronias pretéritas, encontramos ocorrências de “deixar” selecionando argumento, o que mostra que a construção auxiliar foi se consolidando aos poucos no decorrer da história da língua. Em (17), “deixar” seleciona argumento [a minha incredulidade de estar ainda um pouco duvidosa], o verbo “estar” integra a oração que completa o sentido do substantivo abstrato [incredulidade] que nucleia o argumento do verbo “deixar”.

(17) foram em outra nação mais diligente já houveram de andar estampados pelo mundo. Não deixa contudo a minha incredulidade de estar ainda um pouco duvidosa, pelo tempo e circunstâncias.  
(16:Vieira:Cartas)

Nos séculos mais recentes, o  $V_1$  já não seleciona argumento, compondo com o  $V_2$  uma única estrutura, como ilustra a ocorrência em (16).

Enfim, defendemos que as microconstruções auxiliares aspectuais são mais ou menos composicionais, porque já apresentam um certo grau de opacidade semântica e o sentido já se apresenta menos composicional, devido à perda de transparência semântica do  $V_1$ , mas ainda mantêm um certo poder de analisabilidade (BYBEE, 2016), pois o usuário da

língua ainda reconhece a informação dos arquétipos do  $[V_1]$  e  $[V_2]$  individualmente, ou seja, este traço não se perdeu totalmente<sup>9</sup>.

### 3.7. Grau de esquematicidade

De acordo com Traugott e Trousdale (2013), as construções na rede linguística formam esquemas, apresentando diferentes graus de esquematicidade veiculados em cada padrão construcional; as construções podem ser esquemáticas (abertas), intermediárias (semiabertas) e substantivas (fechadas). Esses graus se definem pelo aumento da abstratização da construção à medida que as restrições de seleção de elementos que podem preencher os *slots* da microconstrução diminuem.

Ainda para os autores, no aumento de esquematicidade, devemos considerar duas questões: a) ao longo do tempo, microconstruções podem se tornar mais esquemáticas ou mais abstratas, tornando-se os “melhores” membros de esquemas abstratos; b) a expansão dos esquemas, uma vez que eles podem vir a ter mais membros (extensibilidade dos esquemas).

Assim sendo, as microconstruções auxiliares aspectuais e modais com o “deixar”, salvo as modais facultativas orientadas para o evento, se caracterizam como semiabertas ou intermediárias, já que apenas alguns *slots* da construção são passíveis de preenchimento por outros elementos; os demais *slots* já estão preenchidos.

Dessa forma, denominamos essas microconstruções auxiliares como intermediárias, ou parcialmente esquemáticas, pelo fato de elas serem preenchidas em  $V_1$ , por “deixar”, e apresentarem o  $V_2$  para preenchimento, isto é,  $V_2$  pode ser preenchido por vários tipos de verbos. Mesmo que as ocorrências prototípicas desse padrão sejam [deixar+prep+ $V_2$ ], existem casos, não tão frequentes, como em (17), em que o falante pode inserir [qualquer dia porventura] entre a construção  $[V_1$ +prep+ $V_2]$ .

(17) Já *deixei* qualquer dia porventura de *tratar-te* com a mesma delicadeza e com a mesma dedicação (18:Azevedo)

Porém, nas sincronias atuais, séculos XX e XXI, observamos que a união entre o  $V_1$ , preposição e o  $V_2$  é mais forte, sendo raros os casos de inserção de elementos entre as partes da microconstrução. As ocorrências (18) e (19) a seguir ilustram este fato:

---

9 Traugott e Trousdale (2013) não distinguem composicionalidade de analisabilidade, sendo a última um subtipo da primeira. Porém, seguindo Bybee (2016), distinguimos as duas propriedades. A composicionalidade é pensada em termos de significado (semânticos), enquanto a analisabilidade está ligada às características formais (sintáticas) da construção.



(18) Aí está mais uma prova inequívoca que, quando alguém deseja deixar de ser homossexual, tem condições, especialmente, quando confia em Deus. (20gospelhoje.com.br).

(19) A barba eu deixei por fazer e ela cresceu os vinte e três dias que se passaram e a o me olhar em o espelho eu vejo nítida a mudança que a tua partida deixou aqui. (20pe-da-cos.blogspot.com).

### 3.8. Grau de produtividade

A noção de produtividade, segundo Traugott e Trousdale (2013), diz respeito à capacidade de uma construção de atrair elementos/construções menos esquemáticas, que passam, a partir daí, a integrar o rol de construções que estão ligadas a um esquema mais geral e abstrato e já devidamente convencionalizado na língua.

Então, buscamos verificar se o *slot* de  $V_2$ , especificamente, pode ser preenchido por qualquer tipo de verbo ou se há alguma restrição quanto à seleção de verbo principal para acompanhar o auxiliar. Vale lembrar que toda a análise apresentada refere-se à produtividade *type*, e não *token*.

O auxiliar aspectual terminativo, por exemplo, permite o preenchimento de  $V_2$  por qualquer tipo de verbo, seja ele de ação, estado, força, entre outros. Nesse padrão não há uma restrição de verbos que acompanham “deixar” e a preposição “de”. Assim, podemos afirmar que este padrão é totalmente produtivo. Vejamos:

(20) Os meninos deixaram de aprender a rezar para ler periódicos e discutir presumidos direitos do homem; os operários abandonaram as suas fábricas para cuidar em eleições; a plebe imunda e perigosa agitou-se radiosa e triunfante em todas as nações. (18:Macedo:Moço)

Diferindo parcialmente do tipo terminativo, as microconstruções aspectuais prospectivas, apresentam certa restrição de verbos no tocante ao  $V_2$ . Em geral, os  $V_2$  que acompanham o “deixar” são verbos como “fazer”, “acabar”, “terminar”.

(21) Espinosa morreu e deixou por terminar justamente quando iria desenvolver o seu pensamento sobre a democracia). (20 mudancaedivergencia.blogspot.com)

A tabela abaixo ilustra tais fatos em números. Do recorte feito nesse artigo (288 ocorrências), 165 ocorrências (57,3%) recrutam  $V_2$  de caráter mais concreto, relativos ao

domínio biossocial do falante, eram recorrentes verbos como “fazer”, “andar”, “ir”, “falar”, “passar” etc. Mas, na passagem dos séculos, esse esquema começa a recrutar verbos mais abstratos, cognitivos, como “saber”, “aprender”, “entender” etc., resultando em 123 ocorrências (42,7%).

**Tabela 1.** Tipos de  $V_2$  que instanciam o subesquema [deixar + prep +  $V_2$ ].

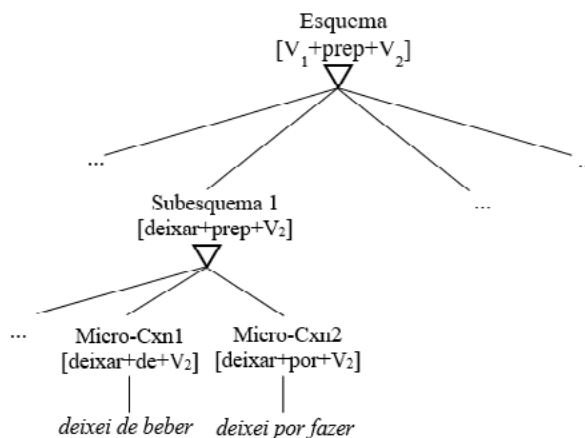
$V_2$ [+ concreto]	$V_2$ [+ abstrato]	Total
165	123	288
57,3%	42,7%	100%

Em suma, no que se refere à produtividade do subesquema auxiliar [deixar+prep+ $V_2$ ] na rede linguística do português, podemos afirmar que a possibilidade de preenchimento por um  $V_2$  de qualquer natureza confirma o cline clássico da tradição dos estudos em gramaticalização: [+concreto] > [+abstrato].

#### 4. Considerações finais

Neste artigo, defendemos que as microconstruções [deixar+de+ $V_2$ ] e [deixar+por+ $V_2$ ], encabeçadas pelo verbo “deixar”, constituem casos de construcionalização gramatical de natureza aspectual. A partir de um grupo de parâmetros, buscamos analisar o subesquema em foco, considerando as noções de esquematicidade, produtividade e composicionalidade, mostrando que o subesquema [deixar+prep+  $V_2$ ] é [+/- esquemático; + produtivo; +/- composicional].

A figura abaixo situa a rede auxiliar aspectual do português. As construções auxiliares aspectuais são membros de um esquema mais geral do português [ $V_1$ +prep+ $V_2$ ]. Esse esquema é responsável por instanciar outras construções auxiliares aspectuais no português, como [parar+prep+ $V_2$ ]; [largar+prep+ $V_2$ ]; [acabar+prep+ $V_2$ ], representadas na figura por [...]. Subordinadas ao esquema mais geral e ao subesquema [deixar+prep+ $V_2$ ], temos, enfim, as microconstruções [deixar+de+ $V_2$ ] e [deixar+por+ $V_2$ ] aqui descritas e analisadas, seguidas de *tokens* [deixei de beber; deixei por fazer], ou seja, exemplares de uso e *locus* da mudança.



**Figura 1.** As microconstruções aspectuais com o “deixar” no esquema auxiliar do português

Como verificado na figura acima, a rede auxiliar aspectual do português não está completa, uma vez que analisamos um subesquema auxiliar formado pelo “deixar”. Nosso próximo passo é desenvolver um novo estudo acerca das microconstruções auxiliares aspectuais formadas por outros verbos, além do “deixar”, como o “parar”, objetivando, portanto, descrever e analisar o processo de formação e emergência dessas construções auxiliares, bem como suas possíveis relações de herança/familiaridade com outras construções auxiliares instanciadas pelo esquema  $[V_1+prep+V_2]$ .

Finalmente, acreditamos que conseguimos, ainda que de forma sucinta, ao analisar as microconstruções auxiliares aspectuais com o verbo “deixar”, contribuir com os estudos em perspectiva construcional e com a descrição das formas verbais no português brasileiro, em especial sobre a formação de construções auxiliares.

## REFERÊNCIAS

BARLOW, M.; KEMMER, S. (ed.). *Usage-Based Models of Language*. Stanford: CSLI Publications, 2000.

BYBEE, J. *Língua, uso e cognição*. Tradução Maria Angélica Furtado da Cunha. Revisão téc. Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez, 2016 [2010].

CAMACHO, R. G. A natureza contínua das classes de palavras. *Guavira Letras*, Três Lagoas v. 13, n. 1, p. 39-48 ago./dez. 2011.

COMRIE, B. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. *Corpus do Português: 45 milhões de palavras, 1300s-1900s*, 2006, 2016. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 15 ago. 2018.

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

GOLDBERG, A. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HEINE, B. *Auxiliaries: cognitive forces and grammaticalization*. New York: Oxford University Press, 1993.

HIMMELMANN, N. P. Lexicalization and grammaticalization: opposite or orthogonal? In: BISANG, W.; HIMMELMANN, N. P.; WIEMER, B. (ed.). *What makes grammaticalization – a look from fringes and its components*, 2004. p. 19-40.

KUTEVA, T. *Auxiliation: an enquiry into the nature of grammaticalization*. New York: Oxford University Press, 2004.

ILARI, R.; BASSO, R. M. Classes de palavras e processos de construção. 3. O verbo. In: NEVES, M. H. M.; ILARI, R. (org.). *Gramática do Português Falado Culto no Brasil*. v. II Campinas: Editora da UNICAMP, 2008. p. 163-365.

PREZOTTO JR., J. R. *Gramaticalização do verbo "deixar" no português brasileiro: uma abordagem construcional (ou Mudança construcional do verbo "deixar" no português brasileiro)*. Relatório Final de Pesquisa da FAPESP (Iniciação Científica), São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista – IBILCE/UNESP, 2016.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and Constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. ed. rev. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

# A gramática de restrições do acento verbal no português brasileiro

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2268>

**Fernanda Alvarenga Rezende<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este estudo teve como principal objetivo tratar do acento, propondo uma nova descrição para os verbos do português brasileiro (PB) pelo modelo de restrições da Teoria da Otimidade (TO), dos *insights* da Fonologia Métrica (HAYES, 1995) e tendo como norte as análises de Magalhães (2004, 2010) para os não-verbos. Neste trabalho, consideramos que o pé canônico dos verbos é o troqueu silábico, o que exclui a relevância do peso silábico para a atribuição do acento nessa categoria lexical. A gramática de restrições proposta para o acento verbal no PB mostra a relevância das restrições de alinhamento para demonstrar a interface morfologia-fonologia, pois elas asseguram que a localização do acento ocorra no contexto morfológico adequado ao tempo verbal analisado.

**Palavras-chave:** acento verbal; português brasileiro; Teoria da Otimidade.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; [fernandaalvarenga87@gmail.com](mailto:fernandaalvarenga87@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-8272-5811>

## Constraints grammar of verb stress in Brazilian Portuguese

### Abstract

The main objective of this study was to deal with the stress and to propose a new description of Brazilian Portuguese (BP) verbs through the Optimality Theory (OT) constraints model and the Metrical Phonology insights (HAYES, 1995). In order to do so, we had Magalhães (2004, 2010) non-verbs analysis as guiding principle. In this work, we consider that the verbs' canonical foot is the syllabic trochee, which excludes the relevance of the syllabic quantity for the stress assignment in this lexical category. The constraints of grammar proposed for verb stress in BP show the relevance of alignment constraints to demonstrate the morphology-phonology interface, as they ensure that the location of the stress occurs in the appropriate morphological context to the analyzed verb tense.

**Keywords:** verb stress; brazilian portuguese; Optimality Theory.

### Introdução

O principal objetivo deste trabalho foi propor uma análise do acento primário dos verbos do português brasileiro (PB) com base na Fonologia Métrica, de Hayes (1995) e na Teoria da Otimidade (TO), de McCarthy e Prince (1993a, b), Prince e Smolensky (1993) e Kager (1999), bem como nas propostas de Hyde (2001) acerca das restrições de alinhamento e de Magalhães (2004, 2010) sobre os não-verbos do português.

Para cumprir este objetivo, nos pautamos no modelo de restrições da TO e de princípios fundamentais da Fonologia Métrica. Assim, os objetivos específicos que nortearam este estudo foram os seguintes: estabelecer uma interação entre a fonologia e a morfologia, de modo que a gramática de restrições que propomos para os verbos resulta da atuação de restrições fonológicas e morfológicas; e propor uma gramática de restrições para o sistema verbal do PB no que se refere ao acento, visto que os verbos analisados nos *tableaux* são os citados por Wetzels (2007) em seu estudo sobre o acento primário em palavras do português brasileiro.

Em consonância com esses objetivos, formulamos algumas hipóteses que buscamos confirmar ou refutar no decorrer deste estudo, a saber: 1) o peso silábico não é relevante para os verbos, por isso, não importa qual é a estrutura interna da sílaba; 2) se o peso silábico não importa e, considerando que a maioria das palavras do PB é paroxítona, o pé que rege o acento verbal é o troqueu silábico; 3) as informações morfológicas são fundamentais para o acento dos verbos; 4) as restrições de alinhamento são a base da hierarquia de restrições para captar o acento verbal; 5) o acento é previsível de acordo com o tempo verbal analisado.

Além das hipóteses, formulamos algumas perguntas, cujas respostas pretendíamos ter ao término desta pesquisa, quais sejam: 1) Qual é o papel das restrições morfológicas na análise do acento verbal?; 2) Se o verbo terminar em vogal, o acento será paroxítono e, se terminar em consoante, será oxítono, como nos não-verbos?; 3) Há algum tratamento especial para os verbos proparoxítonos, como há para os não-verbos acentuados na antepenúltima sílaba?; 4) No caso dos verbos, é possível explicar os casos que Bisol (1992, 1994) atribui à extrametricidade sem utilizar esse recurso ou diminuindo o seu uso?; 5) Como tratar as formas verbais dos tempos do futuro: sintéticas (simples) ou analíticas (perifrásticas ou compostas)?; 6) Considerando o sistema de acento verbal, o português brasileiro é ou não uma língua sensível ao peso silábico?

Este artigo foi organizado em quatro seções, quais sejam: a primeira é dedicada à fundamentação teórica e contempla uma breve apresentação das duas teorias que ampararam este estudo: a Fonologia Métrica, com foco especificamente no modelo de Hayes (1995), e a Teoria da Otimidade (McCARTHY; PRINCE, 1993a,b; PRINCE; SMOLENSKY, 1993; KAGER, 1999; HYDE, 2001). A segunda seção trata do acento verbal no PB sob a perspectiva das duas teorias citadas. Assim, fazemos a caracterização métrica do acento dos verbos no português brasileiro e, em seguida, listamos as restrições envolvidas na análise. A análise e a gramática de restrições do acento verbal no PB são o assunto da terceira seção. Por fim, tecemos as considerações finais e apresentamos as referências que serviram como base para a construção deste trabalho.

## Fundamentação teórica

### A Fonologia Métrica: o modelo de Hayes (1995)

De acordo com Hayes (1995, p. 1), “a teoria métrica do acento é um ramo da teoria da fonologia gerativa que lida com padrões de acento”. Com base no entendimento de que o pé é o menor constituinte na estrutura métrica, Hayes (1995) propõe três tipos de pés: o troqueu silábico, o iambo e o troqueu mórico. Esses pés, parametricamente sistematizados, seriam suficientes para captar a estrutura rítmica das línguas e são caracterizados como se segue:

- *Troqueu silábico*: “silábico significa que o modelo do pé conta simplesmente sílabas, ignorando sua estrutura interna; *troqueu* é emprestado das métricas clássicas e significa ‘pé dissilábico com proeminência inicial’” (HAYES, 1995, p. 63).

(x .)

Troqueu silábico:  $\sigma \ \sigma$

- *lambo*: “[...] permite no máximo duas sílabas e é forte à direita; e qualquer pé dissilábico deve ter uma sílaba leve como seu membro esquerdo” (HAYES, 1995, p. 65).

$$\begin{array}{c} (. \ x) \qquad \qquad (x) \\ \text{lambo: Forme } \sim \sigma \text{ se possível; se não, forme } - \end{array}$$

- *Troqueu mórico*: uma sílaba pesada equivale a duas leves. Portanto, esse troqueu é constituído por um pé com duas moras. Leva em conta o peso silábico e representa o padrão de acento do Árabe Cairene, que é falado no Cairo.

$$\begin{array}{c} (x \ .) \qquad (x) \\ \text{Troqueu mórico: } \sim \sim \text{ ou } - \end{array}$$

Hayes (1995, p. 86) chama a atenção para a imposição que muitas línguas têm de proibir pés “degenerados” e os define como os menores pés logicamente possíveis. A formulação preliminar do pé degenerado feita pelo autor está em (1):

$$\begin{array}{ccc} (1) & \text{a. Troqueu silábico} & \text{b. Troqueu mórico} & \text{c. lambo} \\ & (x) & (x) & (x) \\ & \sigma & \sim & \sim \end{array}$$

Quando pés degenerados não são permitidos, muitas palavras terão sílabas deixadas fora do pé. Por isso, Hayes (1995) propõe que as línguas proíbam os pés degenerados em níveis diferentes, uma vez que há línguas que não admitem esse tipo de pé (proibição forte) e outras que o permitem quando forem dominados por outra marca de grade (proibição fraca). Em (2), apresentamos a configuração de pé degenerado adotada por Hayes (1995):

$$(2) \quad \text{Pé degenerado} \quad (x) \\ \sim$$

A representação em (2) mostra que o pé degenerado é um pé formado por uma sílaba leve.

Na Teoria Métrica Paramétrica, proposta por Hayes (1995, p. 54-55), unidades menores que a sílaba não podem portar acento, de modo que “[...] um sistema de regra é considerado como uma escolha particular de uma lista limitada de opções ou parâmetros”, tais como: “a direção da escansão”, que pode ser da esquerda para a direita ou da direita para a



esquerda, e “a iteratividade”, cuja construção do pé pode ser iterativa (interpreta-se essa construção até onde der) ou não-iterativa (um único pé é construído e para-se nele).

Para lidar com a extrametricidade, Hayes (1995) utiliza quatro restrições, quais sejam: “o constituinte” – determina quais elementos podem ser marcados como extramétricos –, “a perifericidade” – exige que o elemento marcado como extramétrico esteja em uma das bordas (direita ou esquerda) do seu domínio –, “a marcação de borda” – estabelece que a borda direita é a borda não marcada da extrametricidade – e “a não-exaustividade” – impede que um domínio inteiro seja afetado pelas regras de extrametricidade.

Na próxima seção, discorreremos, brevemente, sobre a Teoria da Otimidade e apresentamos as principais contribuições dos trabalhos de Magalhães (2004, 2010), que tiveram como base teórica tanto a TO quanto a Fonologia Métrica.

## A Teoria da Otimidade

Apesar de não ser uma teoria exclusiva da fonologia, foi nessa área que a Teoria da Otimidade (TO) mais se desenvolveu. A TO lida com dois tipos de restrições: as restrições de fidelidade, que “[...] requerem que os outputs preservem as propriedades de suas formas (lexicais) básicas, exigindo algum tipo de similaridade entre o output e seu input” – como MAX<sup>2</sup> (não apague); DEP (não insira) e IDENT(F)<sup>3</sup> (os traços dos segmentos não devem ser mudados) –, e as restrições de marcação, cuja exigência é a de “[...] que as formas de output encontrem algum critério de boa formação estrutural” (KAGER, 1999, p. 9-10) – como PEAK (as sílabas devem conter uma vogal no núcleo) e ONSET (as sílabas devem conter ataque).

Neste trabalho, interessa-nos, especialmente, um conjunto de restrições que, na TO, fazem parte de uma subteoria conhecida como Alinhamento Generalizado<sup>4</sup> (AG). Russell (1997, p. 119) ressalta que “ALINHE não é uma restrição, é um esquema para criar restrições”. Esse esquema tem duas categorias e duas bordas com as quais elas devem ser alinhadas:

---

2 Devido ao limite de páginas para a redação do artigo, optamos por apresentar as definições das restrições entre parênteses após o nome de cada restrição.

3 A letra “F” corresponde ao substantivo inglês *feature*, que, nesse contexto, significa traço.

4 Do inglês *Generalized Alignment* (McCARTHY; PRINCE, 1993b).

(3) *Esquema do Alinhamento Generalizado* (RUSSELL, 1997, p. 119)

ALINHE (Categoria<sub>1</sub>, Borda<sub>1</sub>, Categoria<sub>2</sub>, Borda<sub>2</sub>)

Onde Categoria<sub>1</sub> e Categoria<sub>2</sub> são categorias prosódicas ou gramaticais e Borda<sub>1</sub> e Borda<sub>2</sub> podem ser esquerda ou direita.

Interpretação: para todos os casos da Categoria<sub>1</sub>, há algum caso da Categoria<sub>2</sub> e a Borda<sub>1</sub> da Categoria<sub>1</sub> se alinha com a Borda<sub>2</sub> da Categoria<sub>2</sub>.

Com base nas premissas básicas da Fonologia Métrica juntamente com o sistema operacional da Teoria da Otimidade, Magalhães (2004, 2010) propõe um plano multidimensional abstrato capaz de captar os fenômenos acentuais de algumas línguas, bem como da representação métrica dos não-verbos no português brasileiro. Esse plano multidimensional do acento é regulado por três princípios, que compõem o Instrumento Controlador do Plano Métrico (CPM), a saber:  $\sigma$ -PROJECTION (toda sílaba (isto é, todo núcleo silábico) deve projetar alguma posição na grade); TROCHEE (dentro de um pé, os elementos devem obedecer à noção *Headedness* (toda marca de grade deve ter um dependente à sua direita)) e DTE<sup>5</sup> (somente o elemento designado terminal pode acumular marcas na grade).

Segundo Magalhães (2004, p. 107), o CPM garante “[...] que as projeções no plano métrico se aproximem da linha básica da grade o tanto quanto possível, possibilitando dispensar restrições que se refiram a [sic] janela trissilábica do acento ou restrições que se refiram à extrametricidade”. A condição *Headedness*, mencionada em TROCHEE, é uma proposta de Hyde (2001) e exige que todo constituinte tenha um cabeça.

Na análise de Magalhães (2010), as restrições envolvidas para captar os fatos do padrão regular de acento dos nomes no português brasileiro (ex.: “calor”) são as seguintes: PrWd-RIGHT (a borda direita de cada palavra prosódica é alinhada com a borda direita do cabeça de algum pé); GRID- $\mu$ HEAD (uma marca de grade (x) deve ocupar a mora cabeça de algum pé); PROJECT-SONORANT (toda soante pertencente a algum pé deve projetar uma posição na grade (por extensão, uma mora)); PARSE- $\sigma$  (toda sílaba deve ser escandida em algum pé) e \*SHARED- $\mu$  (cada segmento na rima deve projetar sua própria mora (proibido mora compartilhada em qualquer sílaba)).

O padrão irregular dos nomes é representado por palavras paroxítonas terminadas em consoante obstruente (ex.: “pires”); por paroxítonas terminadas em consoante soante (ex.: “líder”) e pelas proparoxítonas (ex.: “fôlego”). De acordo com Magalhães (2010), as restrições que atuam na gramática em favor do padrão irregular de acento dos nomes no PB são: STRESSFAITHFULNESS (o acento do *input* mantém-se na mesma posição no

---

5 Corresponde às iniciais de *Designated Terminal Element* (LIBERMAN; PRINCE, 1977). Em português, significa “elemento designado terminal”.

*output* (HYDE, 2001));  $\mu$ -PROJECTION (toda mora deve projetar uma posição na grade); PROJECT-OBSTRUENT (toda obstruente pertencente a algum pé deve projetar uma marca de grade); \*SHARED $\mu$ -WEAK (cada segmento na rima deve projetar sua própria mora em sílaba não acentuada (Proibido mora compartilhada em sílaba não acentuada)); PROJECT-SONORANT (toda soante pertencente a algum pé deve projetar uma posição na grade (por extensão uma mora)) e DEP- $\mu$  (proibido inserir mora).

Um diferencial dos trabalhos do autor é que não há referência à extrametricidade, pois o acento de palavras como “fôlego” é captado pela restrição STRESSFAITH, que exige fidelidade do acento do *input* no *output* e é altamente ranqueada. A hierarquia de restrições formalizada em Magalhães (2010) para o acento dos nomes no PB é: DEP >> STRESSFAITH, RIGHTMOST, \*SHARED $\mu$ -WEAK >> PrWd-RIGHT, GRID- $\mu$ HEAD >> PARSE- $\sigma$ , PROJOBST,  $\mu$ -PROJ >> \*SHARED- $\mu$ .

## O acento verbal no PB: caracterização métrica e restrições envolvidas na análise

Vários trabalhos (MATEUS, 1983; PEREIRA, 1999; WETZELS, 2007) sobre a descrição do acento dos verbos em português mostraram que a acentuação desta classe de palavras não pode ser generalizada por meio de uma única regra. Segundo Wetzels (2007), nos tempos do passado, por exemplo, a regra geral requer que a vogal imediatamente seguinte à raiz seja acentuada (a vogal tônica está sublinhada): “falava”. Nos tempos do futuro, o acento recai na primeira sílaba do sufixo futuro: “partiremos”. Nos tempos do presente, há duas regras: acentuar a vogal temática na primeira e segunda pessoas do plural (ex.: “falamos”; “falais”) e, nos demais contextos, acentuar a última vogal da raiz (ex.: “bate”).

De acordo com Bisol (1994, p. 25), “[...] o português estrutura as sílabas em pés métricos binários de cabeça à esquerda, assim representados (\* .), onde o asterisco indica a sílaba dominante e o ponto a dominada”, como no caso dos verbos “can.ta<s>”, “can.te<m>” e “can.tá.sse.<mos>” (os < > indicam os elementos extramétricos). Ao ser interpretada pelo modelo métrico de Hayes (1995), a proposta da autora revela que o pé canônico é o troqueu, os pés são construídos da direita para a esquerda, não-iterativamente e a extrametricidade pode atingir segmentos ou sílabas por meio de uma regra específica. Nesse sentido, considerando a perspectiva da Teoria Métrica Paramétrica (HAYES, 1995) e a proposta deste estudo, os parâmetros em (4) seriam suficientes para captar os fatos referentes ao acento primário dos verbos no PB:

(4) a. *Construção do pé:* Forme um troqueu silábico não-iterativo da direita para a esquerda.

Pés degenerados são permitidos apenas na posição forte, quando o pé canônico não puder ser formado (proibição fraca).

b. *Extrametricidade*: a desinência de plural na 1ª e 2ª pessoas do plural dos verbos dos tempos do imperfeito, do mais-que-perfeito e do futuro do pretérito do indicativo. Nos casos restantes, a consoante final com *status* de desinência, ou seja, *N* ou *S*.

c. *Regra Final*: à direita.

A configuração em (5), a seguir, foi baseada na proposta de Bisol (1992, 1994) e nos parâmetros em (4):

(5) Representação métrica do acento primário dos verbos no PB

(x .)	(x)	(x .)	(x .)
a. fa.lo	b. ba.ti	c. fa.lá.va.<mos>	d. par.ti.re.i<s>

A representação métrica do acento primário dos verbos do PB, interpretada pelo modelo de Hayes (1995), permitiu-nos tecer as seguintes generalizações: o pé básico é o troqueu silábico; os pés são maximamente dissilábicos, ou seja, podem ter uma ou duas sílabas; pés degenerados são permitidos; cada tempo verbal tem a sua acentuação própria; o fato de uma sílaba ser de rima ramificada não implica que ela receberá acento, o que nos permite afirmar que o tipo de padrão trocaico em questão é o troqueu silábico; dependendo da pessoa do verbo e do tempo verbal, a extrametricidade pode atingir a sílaba final ou apenas a consoante final, no caso, *N* ou *S*; o acento recai na vogal da raiz, na vogal temática (que, neste trabalho, denomina também a primeira vogal imediatamente seguinte à vogal da raiz) ou na vogal do sufixo flexional, conforme o tempo verbal e, em alguns casos, a pessoa do verbo; o acento faz referência explícita ao contexto morfológico.

Diferentemente do modelo métrico apresentado, que opera com regras, a Teoria da Otimidade tem como base restrições universais que, por meio de ranqueamento, definem a gramática particular de uma língua. Assim, em uma análise que utiliza a TO, as restrições envolvidas são sugeridas através de generalizações descritivas, como as que apresentamos acima, pois são os fatos da língua que sugerem quais restrições farão parte da análise.

Nesse sentido, listamos em (6) todas as restrições importantes para a análise do acento verbal no PB:

(6) *TROQUEU*: os pés têm proeminência inicial.

*FOOTBINARITY (FTBIN)*: os pés são binários no nível da sílaba.

*PARSE-σ*: todas as sílabas devem ser escandidas em pés.

*RIGHTMOST*: Alinhe (PrWd, R, Hd(PrWd), R): alinhe a borda direita da palavra prosódica com a borda direita do pé cabeça (o pé mais proeminente da palavra está na borda direita).

*ALINHE-SUFIXO(Futuro)*: Alinhe (Afixo, Borda Esquerda, Palavra Prosódica, Borda Direita): alinhe a borda esquerda de cada sufixo com a borda direita de uma palavra prosódica.

*SNONFINALITY* ou *NONFIN* (Pé-GM, Sílabas, PrWd): Cada marca de grade no nível do pé tem uma categoria descendente silábica no domínio da palavra prosódica.

*PrWd-RIGHT* ou Alinhe (PrWd, R, Ft-Hd, R): a borda direita de cada palavra prosódica é alinhada com a borda direita do pé.

*ALINHE-TEMA*: ALINHE (PrWd, D, Tema (PrWd), D): Alinhe a borda direita da palavra prosódica com a borda direita do tema verbal.

*\*FINALIDADE(Presente)*: Proibido acento final nos verbos do presente (indicativo e subjuntivo).

Na seção seguinte, apresentamos a análise baseada no modelo de restrições da TO, bem como a gramática de restrições que propomos para o acento verbal no PB.

## **Análise e gramática de restrições do acento verbal no PB**

Com base nas restrições apresentadas no fim da seção anterior, nesta seção, tratamos da análise propriamente dita, na qual buscamos definir a gramática de restrições dos verbos no PB. Para cumprir esse objetivo, nos baseamos nos parâmetros em (4), na seção anterior, referentes à construção do pé, à extrametricidade, que atinge tempos verbais específicos, e à Regra Final. Todos os *tableaux*, a seguir, contêm exemplos de Wetzels (2007).

Iniciamos a análise com os verbos do infinitivo (ex.: “falar”, “bater” e “partir”), que recebem acento na vogal temática e estão representados no *tableau* (7) pelo verbo “falar”. O mesmo ranqueamento proposto a seguir também capta a acentuação dos verbos da primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo da primeira conjugação, como o verbo “falei”, cujo acento recai na vogal temática.

Tableau (7): Verbo “falar” (/fal]<sub>raiz</sub>**a**]<sub>tema</sub>r/)

/fal+a+r/	ALINHE-TEMA	RIGHTMOST	TROQUEU	SNON FINALITY	PrWd-RIGHT	FTBIN	PARSE-σ
(x) ☞ a. fa.lar 				*		*	*
(. x) b. fa.lar ∨			*!	*			
(x .) c. fa.lar ∨	*!			*	*		
(x) d. fa.lar 	*!	*			*	*	*

As restrições ALINHE-SUFIXO(F) e \*FIN(Pr) não estão presentes no *tableau* (7), por serem restrições específicas dos tempos do futuro e do presente, respectivamente, e, assim, não terem efeito sobre os candidatos. A eliminação do candidato (7d) ocorre com a violação de ALINHE-TEMA e RIGHTMOST, porque a vogal temática não é acentuada e um pé é construído a uma sílaba de distância da borda direita. Esse candidato também viola PrWd-RIGHT, pois o cabeça do pé não está alinhado com a borda direita, FTBIN e PARSE-σ, visto que se trata de um pé monossilábico e uma sílaba não é escandida. O candidato (7c) incorre em apenas três violações: uma para SNONFINALITY, devido à escansão da sílaba final; outra para PrWd-RIGHT, já que o cabeça do pé está distante uma sílaba da borda direita; e uma violação fatal para ALINHE-TEMA, pois a sílaba acentuada não contém a vogal temática. O candidato (7b) constrói um pé iâmbico e, assim, é eliminado por violar TROQUEU, uma das restrições mais altas. Apesar de violar três restrições, o candidato (7a) satisfaz as restrições mais altas e vence a disputa. Esse candidato acentua a sílaba que contém a vogal temática, o pé construído está na borda direita e esse pé é um troqueu.

Em relação aos verbos da primeira pessoa do plural do pretérito imperfeito (ex.: “falávamos”), do pretérito mais-que-perfeito do indicativo (ex.: “batêramos”) e do pretérito imperfeito do subjuntivo (ex.: “partíssemos”), todos obedecem à regra proposta por Bisol (1992, 1994), que torna a sílaba “mos” invisível para as regras de acento nos verbos. O *tableau* (8) representa todas essas formas verbais tendo como exemplo o verbo “faláramos”.

Tableau (8): Verbo “faláramos” (/fal]<sub>raiz</sub> a]<sub>tema</sub> ramos/)

/fal+a+ramos/	ALINHE-TEMA	RIGHTMOST	TROQUEU	SNON FINALITY	PrWd-RIGHT	FTBIN	PARSE-σ
$\begin{matrix} (x \ .) \\ \text{a. fa.la.ra.mos} \\ \downarrow \end{matrix}$		*			**		**
$\begin{matrix} (x \ .) \\ \text{b. fa.la.ra.mos} \\ \downarrow \end{matrix}$	*!			*	*		**
$\begin{matrix} (. \ x) \\ \text{c. fa.la.ra.mos} \\ \downarrow \end{matrix}$		**!	*		**		**
$\begin{matrix} (x) \\ \text{d. fa.la.ra.mos} \\   \end{matrix}$	*!			*		*	***

A restrição mais alta da hierarquia, ALINHE-TEMA, elimina os candidatos (8b) e (8d), pelo fato de não acentuarem a vogal temática. O candidato (8b) viola ainda SNONFINALITY, PrWd-RIGHT e PARSE-σ, porque constrói um pé trocaico canônico na borda direita e deixa duas sílabas fora de um pé. As restrições SNONFINALITY e PARSE-σ também são violadas pelo candidato (8d), que constrói um pé monossilábico e viola FTBIN. O candidato (8c) viola quase todas as restrições da hierarquia, mas é eliminado por violar RIGHTMOST e TROQUEU, já que um pé iâmbico é construído a duas sílabas de distância da borda direita. Embora viole RIGHTMOST, o candidato (8a) satisfaz ALINHE-TEMA, TROQUEU e SNONFINALITY, pois não escande a sílaba final e constrói um pé trocaico, cujo cabeça é a vogal temática.

Os verbos da primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo da segunda e da terceira conjugação, como “bati” e “parti”, estão representados pelo verbo “bati”, no *tableau* (9).

Tableau (9): Verbo “bati” (/bat]<sub>raiz</sub> .i]<sub>tema</sub> /)

/fal+a+ramos/	ALINHE-TEMA	RIGHTMOST	TROQUEU	SNON FINALITY	PrWd-RIGHT	FTBIN	PARSE-σ
$\text{a. fa.la.ra.mos}$ $\downarrow$ (x .)		*			**		**
$\text{b. fa.la.ra.mos}$ $\downarrow$ (x .)	*!			*	*		**
$\text{c. fa.la.ra.mos}$ $\downarrow$ (. x)		**!	*		**		**
$\text{d. fa.la.ra.mos}$ $\downarrow$ (x)	*!			*		*	***

Todos os candidatos do *tableau* (9) satisfazem RIGHTMOST e violam SNONFINALITY. O candidato (9c) é eliminado por não acentuar a vogal temática, violando, assim, a restrição mais alta. Essa exigência é satisfeita pelo candidato (9b), mas o pé iâmbico construído na borda direita faz com que esse candidato viole TROQUEU e seja eliminado. O candidato (9a) satisfaz as três restrições mais altas e viola apenas as mais baixas, sendo, portanto, o vencedor da competição.

Para Lee (1994), verbos acentuados na última sílaba, como é o caso de “bati”, são casos marcados para o acento verbal. Segundo o autor, esses verbos têm cabeça à direita e são representados na estrutura métrica por um iambo. Em Lee (2007), o autor utiliza o verbo “perdi” como exemplo para mostrar o domínio da restrição Uniformidade Paradigmática sobre TROQUEU e, assim, gerar o candidato ótimo “(perdí)”.

A interface entre a morfologia e a fonologia é mais evidente em exemplos de contraste acentual, visto que, em formas como “bate” e “bati”, “parte” e “parti”, as restrições de alinhamento exercem um papel fundamental para gerar o candidato correto como o vencedor, de acordo com cada tempo verbal. Autores como Bisol (1992, 1994) e Lee (1994, 2007) não consideraram esses contrastes acentuais em seus trabalhos, talvez porque tinham como objetivo descrever o padrão de acento dos verbos e dos não-verbos de um modo geral e, no caso de Bisol (1992, 1994), sem contar com a TO. Vejamos em (10), a hierarquia de restrições para o verbo “bate”, cujo contraste foi apresentado em (9), com “bati”.



Tableau (10): Verbo “bate” (/bat]<sub>raiz</sub>e/)

/fal+a+ramos/	ALINHE-TEMA	RIGHTMOST	TROQUEU	SNON FINALITY	PrWd-RIGHT	FTBIN	PARSE-σ
(x .) ☞ a. fa.la.ra.mos   /		*			**		**
(x .) b. fa.la.ra.mos   /	*!			*	*		**
(. x) c. fa.la.ra.mos   /		**!	*		**		**
(x) d. fa.la.ra.mos 	*!			*		*	***

Em (10), os três candidatos escandem a sílaba final e, por isso, todos violam SNONFINALITY. A restrição \*FIN(Pr), ranqueada mais alto, garante a atonicidade da sílaba final nos verbos dos tempos do presente. Por não respeitarem essa exigência, os candidatos (10b) e (10c) são eliminados. O candidato (10c) também viola FTBIN e PARSE-σ, porque, como o pé construído é um monossílabo, uma sílaba não é escandida. O candidato (10b) constrói um pé iâmbico e viola TROQUEU. O candidato (10a) comete apenas duas violações e, por satisfazer as três restrições mais altas, é o vencedor.

Os verbos dos tempos do futuro são conhecidos por sua complexidade quando comparados aos demais tempos verbais, uma vez que, nos verbos futuros, o acento recai na primeira vogal do morfema de tempo-modo-aspecto. Vejamos, em (11), a hierarquia proposta para verbos como “baterei”, da primeira pessoa do singular do futuro do presente do indicativo.

Tableau (11): Verbo “baterai” (/bat]<sub>raiz</sub> \_e]<sub>tema</sub> rei/)

/fal+a+ramos/	ALINHE-TEMA	RIGHTMOST	TROQUEU	SNON FINALITY	PrWd-RIGHT	FTBIN	PARSE-σ
$\begin{matrix} (x \ .) \\ \text{a. fa.la.ra.mos} \\ \downarrow \end{matrix}$		*			**		**
$\begin{matrix} (x \ .) \\ \text{b. fa.la.ra.mos} \\ \downarrow \end{matrix}$	*!			*	*		**
$\begin{matrix} (. \ x) \\ \text{c. fa.la.ra.mos} \\ \downarrow \end{matrix}$		**!	*		**		**
$\begin{matrix} (x) \\ \text{d. fa.la.ra.mos} \\   \end{matrix}$	*!			*		*	***

A restrição ALINHE-SUF(F) garante que a primeira vogal do sufixo flexional seja acentuada. Os candidatos (11c) e (11d) não cumprem essa exigência e são os primeiros a deixar a competição. O candidato (11d) constrói um pé trocaico na borda esquerda e deixa a sílaba final fora de um pé, o que resulta na satisfação de TROQUEU, SNONFINALITY e FTBIN, mas, também, na violação de todas as outras restrições, incluindo RIGHTMOST. O candidato (11c) constrói um troqueu canônico na borda direita, satisfaz RIGHTMOST e TROQUEU, mas, além de não acentuar a vogal inicial da desinência de futuro, viola SNONFINALITY, PrWd-RIGHT e PARSE-σ. Em relação aos candidatos (11a) e (11b), embora sejam estruturalmente parecidos e violem SNONFINALITY e PARSE-σ, o pé construído pelo candidato (11b) é um iambo, o que resulta na violação de TROQUEU e garante a vitória do candidato (11a).

Os verbos do futuro do pretérito do indicativo, que têm um hiato na sílaba final, como “falariam”, “bateriam” e “partiriam”, são exemplificados, em (12), pelo verbo “bateria”.

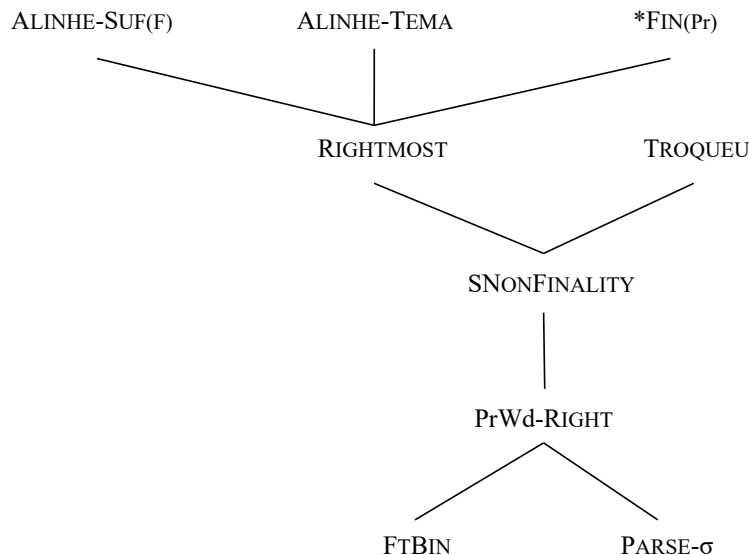
Tableau (12): Verbo "bateria" (/bat]<sub>raiz</sub> e]<sub>tema</sub> ria/)

/bat+e+ria/	ALINHE-SUF(F)	RIGHTMOST	TROQUEU	SNON FINALITY	PrWd-RIGHT	FTBIN	PARSE- $\sigma$
☞ a. ba.te.ri.a (x .)   /				*	*		**
b. ba.te.ri.a (x) 		*!			*	*	***
c. ba.te.ri.a (. x)   \		*!	*		*		**
d. ba.te.ri.a (x .)   /	*!	**			***		**

Em (12), todos os candidatos violam PrWd-RIGHT e PARSE- $\sigma$ . A restrição ALINHE-SUF(F) é violada pelo candidato (12d), que também não satisfaz RIGHTMOST e é eliminado. O candidato (12c) acentua a vogal inicial da desinência de futuro, mas constrói um pé iâmbico a uma sílaba de distância da borda direita, o que gera a violação tanto de RIGHTMOST quanto de TROQUEU, bem como a eliminação desse candidato. O candidato (12b) satisfaz ALINHE-SUF(F) e TROQUEU, mas é eliminado por RIGHTMOST, pois o pé construído não está na borda direita. Apesar de violar três restrições, SNONFINALITY, PrWd-RIGHT e PARSE- $\sigma$ , o candidato (12a) satisfaz as três restrições mais altas e vence a disputa, porque constrói um pé troqueu canônico na borda direita e acentua a primeira vogal do sufixo flexional de futuro.

Para cumprir um dos objetivos deste estudo, a análise que desenvolvemos nos permitiu gerar, em (13), a gramática de restrições e, em (14), a hierarquia de restrições do acento dos verbos no português brasileiro.

(13) Gramática de restrições proposta para o acento verbal no PB



(14) Hierarquia de restrições proposta para o acento verbal no PB

ALINHE-SUF(F), ALINHE-TEMA, \*FIN(Pr) >> RIGHTMOST, TROQUEU >> SNONFINALITY >> PrWd-RIGHT >> FTBIN, PARSE-σ.

Ao compararmos a hierarquia em (14) com a que foi proposta por Magalhães (2010) para os não-verbos no PB (DEP >> STRESSFAITH, RIGHTMOST, \*SHARED $\mu$ -WEAK >> PrWd-RIGHT, GRID- $\mu$ HEAD >> PARSE- $\sigma$ , PROJOST,  $\mu$ -PROJ >> \*SHARED- $\mu$ ), notamos que, na proposta do autor, predominam as restrições que se referem à mora e, em razão de não haver referência à extrametricidade, a restrição STRESSFAITH é altamente ranqueada para que o acento do *input* seja preservado no *output*. Ademais, das restrições que fazem parte da hierarquia do acento dos não-verbos, apenas três estão na hierarquia referente ao acento verbal, a saber: RIGHTMOST, PrWd-RIGHT e PARSE- $\sigma$ .

A seguir, apresentamos as considerações finais deste estudo.

### Considerações finais

Os resultados que obtivemos confirmaram todas as nossas hipóteses. O acento nos verbos é previsível e faz referência explícita ao contexto morfológico, já que depende das características acentuais dos morfemas flexionais para que sua posição seja determinada. Desse modo, as restrições morfológicas ranqueadas no topo da hierarquia

reforçam a importância do condicionamento morfológico para atribuir o acento aos verbos e, assim, garantir que o paradigma de cada tempo verbal seja respeitado.

Os contrastes acentuais (ex.: “bate” e “bati”) demonstram a interação entre a morfologia e a fonologia, que é representada pela presença das restrições de alinhamento na hierarquia. As restrições morfológicas estão na base da hierarquia para garantir que o acento recaia no contexto morfológico adequado ao tempo verbal analisado. Neste trabalho, essas restrições são: ALINHE-SUFIXO(Futuro), ALINHE-TEMA e \*FINALIDADE(Presente).

As restrições RIGHTMOST e TROQUEU são altamente ranqueadas na hierarquia e atuam em conjunto para que um pé trocaico seja construído na borda direita da palavra, que é o padrão da maioria dos verbos. Em conflito com essas duas restrições está SNONFINALITY, cuja exigência é de que a sílaba final não seja escandida. PrWd-RIGHT vem abaixo dessa restrição na hierarquia e requer que o cabeça do pé esteja na borda direita da palavra prosódica. As restrições mais baixas, e não menos importantes, são FTBIN e PARSE-σ, pois nem sempre o melhor candidato constrói um pé binário e a escansão das sílabas é não-iterativa, ou seja, um único pé é construído e para-se nele.

A estrutura interna da sílaba não se mostrou relevante para o acento verbal, o que nos permite afirmar que o peso silábico não importa para os verbos. Como a maioria dos verbos do PB é paroxítona e o peso silábico não foi relevante para a acentuação verbal, outra hipótese foi confirmada, a de que o pé canônico dessa categoria lexical é o troqueu silábico.

Assim, como resposta à pergunta que fizemos sobre o papel das restrições morfológicas na análise do acento verbal, podemos afirmar que esse papel é fundamental, porque, além de demonstrar a interface morfologia-fonologia, essas restrições garantem que o acento recaia na posição correta, conforme cada tempo verbal. Em consequência, asseguram que a localização do acento ocorra no contexto morfológico adequado ao tempo verbal analisado.

Na segunda pergunta, queríamos saber se, caso o verbo terminasse em vogal, o acento seria paroxítono e se terminasse em consoante, seria oxítono, como nos não-verbos. Tanto a análise quanto as regras formuladas para explicar o acento verbal mostraram que os verbos não seguem esse paradigma, porque cada tempo verbal tem a sua acentuação previsível e há morfemas flexionais que são átonos por natureza, além do fato de que a constituição da sílaba não é levada em conta pelos verbos.

Em Magalhães (2004), a extrametricidade não faz parte da análise, já que a restrição STRESSFAITHFULNESS capta o acento dos não-verbos proparoxítonos. Por isso, queríamos saber se também haveria algum tratamento especial para os verbos

acentuados na antepenúltima sílaba. A análise mostrou que, no caso dos verbos, a restrição SNONFINALITY é a responsável por garantir que a sílaba final não seja escandida e que os verbos proparoxítonos seguem os padrões de acentuação do tempo verbal ao qual pertencem.

Quanto à extrametricidade, pensamos na possibilidade de explicar os casos que Bisol (1992, 1994) atribui a esse recurso sem utilizá-lo ou diminuindo o seu uso. Entretanto, como a extrametricidade verbal é atribuída por meio de uma regra específica, não encontramos meios para diminuir o seu uso e a possibilidade de não empregar esse recurso não foi superada por uma alternativa melhor. Assim, tanto a sílaba final quanto apenas a consoante final, ou seja, *N* ou *S*, podem ser extramétricas, dependendo do tempo verbal e da pessoa do verbo.

Em relação ao tratamento das formas verbais dos tempos do futuro, se sintéticas (simples) ou analíticas (perifrásticas ou compostas), a partir dos estudos de Massini-Cagliari (2006) e Borges (2008), neste estudo, consideramos os verbos futuros como formas compostas, cujo acento principal é o que está na borda direita, devido à aplicação da Regra Final. Em relação a TO, a hierarquia de restrições proposta gera candidatos que preservam apenas um acento principal, de modo que vence aquele acentuado mais à direita, como requer a Regra Final.

Na última pergunta que fizemos, estávamos interessados em saber se, considerando o sistema de acento verbal, o português brasileiro é ou não uma língua sensível ao peso silábico. Se considerarmos apenas os verbos, o PB não é uma língua sensível ao peso silábico, mas ao considerar verbos e não-verbos, podemos pressupor que o PB seja uma língua parcialmente sensível ao peso, pois essas duas categorias lexicais têm comportamentos diferentes quando se trata de considerar a constituição silábica na atribuição do acento. Portanto, é possível que tenhamos um sistema misto, que não se encaixe em uma única classificação.

## REFERÊNCIAS

BISOL, L. O acento e o pé métrico binário. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 22, p. 69-80, jan./jun. 1992.

BISOL, L. O acento e o pé métrico binário. *Letras de Hoje*, v. 29, n. 4, p. 25-36, dez. 1994.

BORGES, P. R. *Estrutura morfofonológica das formas futuras nas Cantigas de Santa Maria*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: [http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica\\_lingua\\_portuguesa/1565.pdf](http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/1565.pdf). Acesso em: 02 abr. 2019.

HAYES, B. *Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

HYDE, B. *Metrical and Prosodic Structure in Optimality Theory*. 2001. PhD dissertation (Doctor of Philosophy Graduate Program in Linguistics) – Rutgers University, New Brunswick, New Jersey. Disponível em: <https://ling.rutgers.edu/images/dissertations/476-1101-hyde-0-0.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

KAGER, R. *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

LEE, S. H. A regra do acento do português: outra alternativa. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 29, n. 4, p. 37-42, 1994.

LEE, S. H. O acento primário no português: uma análise unificada na teoria da otimalidade. In: ARAÚJO, G. A. de (org.). *O acento em português: abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 121-143.

LIBERMAN, M.; PRINCE, A. On stress and linguistic rhythm. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, Mass., v. 8, p. 249-336, 1977.

MAGALHÃES, J. S. de. *O plano multidimensional do acento na teoria da Otimalidade*. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MAGALHÃES, J. S. de. Acento. In: BISOL, L.; SCHWINDT, L. C. (org.). *Teoria da Otimalidade: Fonologia*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 93-134.

MASSINI-CAGLIARI, G. Sobre o *status* morfofonológico e prosódico das formas verbais de Futuro em Português Arcaico. *Estudos da Língua(gem)*. Questões de Fonética e Fonologia: uma Homenagem a Luiz Carlos Cagliari. Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 91-104, jun. 2006. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/index.php/estudosdalinguagem/article/view/36/74>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MATEUS, M. H. M.; O acento de palavra em português: uma nova proposta. *Boletim de Filologia*. Lisboa, Tomo XXVIII, p. 1-19, 1983.

MCCARTHY, J.; PRINCE, A. S. Generalized Alignment. In: BOOJ, G.; VAN MARLE, J. (ed.). *Yearbook of Morphology*. Dordrecht: Kluwer, 1993a. p. 79-153.

McCARTHY, J.; PRINCE, A. S. *Prosodic Morphology I: constraint interaction and satisfaction*. University of Massachusetts, Amherst and Rutgers University, 1993b.

PEREIRA, M. I. P. *O acento da palavra em português: uma análise métrica*. 1999. Dissertação (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, 1999.

PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. *Optimality Theory: constraint interaction in generative grammar*. Rutgers University and University of Colorado-Boulder, 1993.

RUSSELL, K. Optimality Theory and Morphology. *In*: ARCHANGELI, D.; LANGENDOEN, D. T. (ed.). *Optimality Theory: An Overview*. Oxford: Blackwell, 1997. p. 102-133.

WETZELS, L. Primary Word Stress in Brazilian Portuguese and the Weight Parameter. *Journal of Portuguese Linguistics*, p. 9-58, 2007.



# Sintaxe do português em perspectiva construcional: propriedades e desafios

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2179>

**Mariangela Rios de Oliveira<sup>1</sup>**

## Resumo

Apresenta-se e discute-se neste artigo a abordagem construcional da gramática no nível sintático da língua, bem como seus limites e desafios, a partir do aparato teórico da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), nos termos de Traugott e Trousdale (2013) e Bybee (2010, 2015), entre outros. Parte-se do pressuposto de que a língua, em todos os seus níveis, é uma rede de construções, tomadas estas como pareamento simbólico de sentido e forma, com base em Goldberg (1995, 2006) e Croft (2001); tais construções estabelecem relações verticais e horizontais na rede. Para demonstrar o tratamento construcional no nível sintático da gramática do português, elege-se a construção conectora textual, com base no esquema  $[LocV]_{connect}$ , a partir da investigação de Rocha (2016). A autora, em perspectiva histórica, identifica e levanta os micropassos contextuais, ou neonálises, que levaram à construcionalização gramatical  $[LocV]_{connect}$  na gramática do português.

**Palavras-chave:** abordagem construcional; sintaxe; mudança linguística; construcionalização gramatical.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil; [mariangelariosdeoliveira@gmail.com](mailto:mariangelariosdeoliveira@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-1474-281X>

## Portuguese syntax in constructional perspective: properties and challenges

### Abstract

The constructional approach to grammar at the syntactic level of language, as well as its limits and challenges, is presented and discussed in this article; it is based on the theoretical framework of Usage-based Functional Linguistics, as presented by Traugott and Trousdale (2013) and Bybee (2010, 2015), among others. The starting point is the assumption that language is, at all its levels, a network of constructions, taken as a symbolic pairing of meaning and form, based on Goldberg (1995, 2006) and Croft (2001); such constructs establish vertical and horizontal relationships in the network. To demonstrate the constructional treatment in the syntactic level of Portuguese grammar, the textual connector construction was chosen, based on the [LocV]<sub>connect</sub> scheme, following Rocha's (2016) research. This author, from a historical perspective, identifies and highlights the contextual micro-steps, or neanalyses, that led to the grammatical constructionalization [LocV]<sub>connect</sub> in the Portuguese grammar.

**Keywords:** constructional approach; syntax; linguistic change; grammatical constructionalization.

### Introdução

O objetivo deste artigo é o de apresentar e analisar, com base na *Linguística funcional centrada no uso* (doravante LFCU), nos termos de Traugott e Trousdale (2013) e Bybee (2010, 2015), entre outros, a abordagem construcional da gramática, com foco no nível sintático da língua. A LFCU, como tendência de pesquisa funcionalista mais recente do século XXI, é fruto da aproximação entre o Funcionalismo de vertente norte-americana e os estudos cognitivistas da construção gramatical, tais como os apresentados em Goldberg (1995, 2006) e Croft (2001), entre outros.

Com base nessa perspectiva de viés construcional, considera-se que a construção, tomada como pareamento simbólico e convencional de função e forma, é a unidade básica da língua, codificada, conforme Traugott e Trousdale (2013, p. 8), no seguinte modelo: [[F] <> [M]]. Nessa configuração, o primeiro eixo [F] designa a forma, especificada em propriedades de natureza sintática, morfológica e fonológica; já o segundo eixo [M]<sup>2</sup> diz respeito aos traços funcionais, distribuídos em discursivos, semânticos e pragmáticos. De acordo com tal pareamento, o sentido construcional não se restringe à soma das subpartes que compõem a construção; o sentido, de fato, é atingido para além desses constituintes, embora cada subparte seja relevante para a configuração do sentido geral.

---

2 No original, a marcação [M] significa *meaning*, termo que tem sido traduzido na pesquisa funcionalista como *sentido*, *significado* ou ainda *função*.

A partir do pressuposto referido, a língua é concebida com uma extensa, complexa e interconectada rede de construções, em todos os níveis de análise linguística, tendo como um dos níveis principais justamente o sintático. Na rede, se estabelecem relações verticais, atinentes à hierarquia semântico-sintática dos esquemas, e horizontais, responsáveis pela redundância ou efeito de *degeneração*, nos termos de Van del Velde (2014)<sup>3</sup>, que leva à variabilidade na língua. Segundo esse autor, os usuários tendem a criar novas construções de sentido correspondente com vistas a intensificar seus propósitos comunicativos, na tentativa de que sejam evitados distúrbios na interação e reforçados determinados sentidos.

Para dar conta dos propósitos aqui referidos, este artigo se encontra distribuído pelas quatro seções a seguir. Na primeira, expõem-se os pressupostos básicos da LFCU, com foco num de seus pilares fundamentais – a perspectiva construcional para a investigação da mudança linguística. Na seção seguinte, é destacado o nível de análise sintático, como um dos contextos fundamentais de mudanças construcionais na gramática do português; nessa seção, defende-se a importância de se considerarem questões atinentes aos contextos interacionais, com a proposta de adoção da taxonomia elaborada por Diewald e Smirnova (2012) para dar conta dos passos rumos à mudança no plano sintático da língua. Na terceira seção, ilustra-se a abordagem construcional por intermédio de um estudo de caso – a construcionalização gramatical que deriva na formação da construção conectora textual formada por pronome locativo e verbo, codificada como [LocV]<sub>connect'</sub> com base na pesquisa de Rocha (2016), capturando os micropassos, na trajetória do português, que conduzem à criação desse novo nó na rede gramatical da língua. Por fim, tecem-se considerações finais, com vistas não só a destacar a importância do nível sintático para as mudanças construcionais na morfossintaxe do português como também, e até de modo mais enfático, a apontar desafios nessa agenda de pesquisa na LFCU.

## LFCU e seus fundamentos básicos

Os pressupostos teóricos da LFCU resultam da interface entre pesquisa de orientação funcionalista norte-americana, na linha de Traugott, Trousdale, Bybee, Heine, entre outros, e a investigação cognitivista voltada para o tratamento da construção gramatical, como se encontra em Goldberg, Croft e outros. Trata-se de uma linha de estudos que redimensiona o papel da estrutura da língua na descrição e análise funcional, promovendo, de certa forma, maior equilíbrio entre forma e função.

Nessa reorientação, os usos linguísticos são compreendidos como resultantes de três motivações básicas: a) as de natureza cognitiva, fundadas nos processos de domínio

---

3 O termo é cunhado pelo autor na referência à competição pelo uso, à proximidade de sentido que construções possam partilhar.

geral propostos por Bybee (2010); b) as de natureza discursivo-pragmáticas, com base nas condições intra e extralinguísticas em que se processa a interação; c) as de natureza estrutural, atinentes à própria configuração formal da gramática. Essa terceira motivação, fundada na concepção de que a estrutura da língua deve ser levada a sério e tomada como ponto de chegada e também de partida da mudança linguística, é o foco de atenção maior neste artigo.

Conforme Bybee (2010, 2015) e Traugott e Trousdale (2013), processos de mudança linguística são forjados no uso, nas práticas interativas da comunidade linguística. Uma vez convencionalizadas via neoanálises sucessivas, tanto por fatores de ordem cognitiva, atinentes à experiência dos usuários, quanto por fatores de produtividade, pelo modo regular e ritualizado com que são instanciadas, tais práticas se fixam na comunidade linguística e podem concorrer para a formação de construções, de esquemas, como padrões virtuais que vão fornecer a base ou o modelo para a produção de novas formas de dizer, via analogização (FISCHER, 2009).

De acordo com Traugott e Trousdale (2013), ocorre *construcionalização*, no plano lexical ou gramatical, por intermédio da criação de um pareamento inaugural, com forma e significado novos, via neoanálises<sup>4</sup>; esse processo deriva em um novo nó na rede de construções da língua, no *constructicon*. Uma vez fixada, a nova construção se paradigmaticiza, nos termos de Diewald e Smirnova (2012), dado que passa a integrar, como mais um membro, uma categoria, lexical ou gramatical, da língua. Via de regra, construções mais recentes, resultantes da criação desses novos nós, representam membros marginais da categoria, destituídos de traços categoriais mais gerais, tendo, por conseguinte, menor visibilidade como elementos pertencentes à nova classe que passam a integrar. Outra contribuição teórica trazida por Traugott e Trousdale (2013) é o pressuposto da *mudança construcional*, definida como aquela que afeta o aspecto de uma construção existente, no eixo da forma ou do sentido. Para haver construcionalização, é necessário que tenha havido mudança construcional prévia, que, de partida, se inicia pelo eixo do sentido, uma vez que este é negociado e *sugerido* entre os interlocutores, gerando polissemia e inferências que motivam padrões fixos e convencionais na gramática (TRAUGOTT; DASHER, 2002).

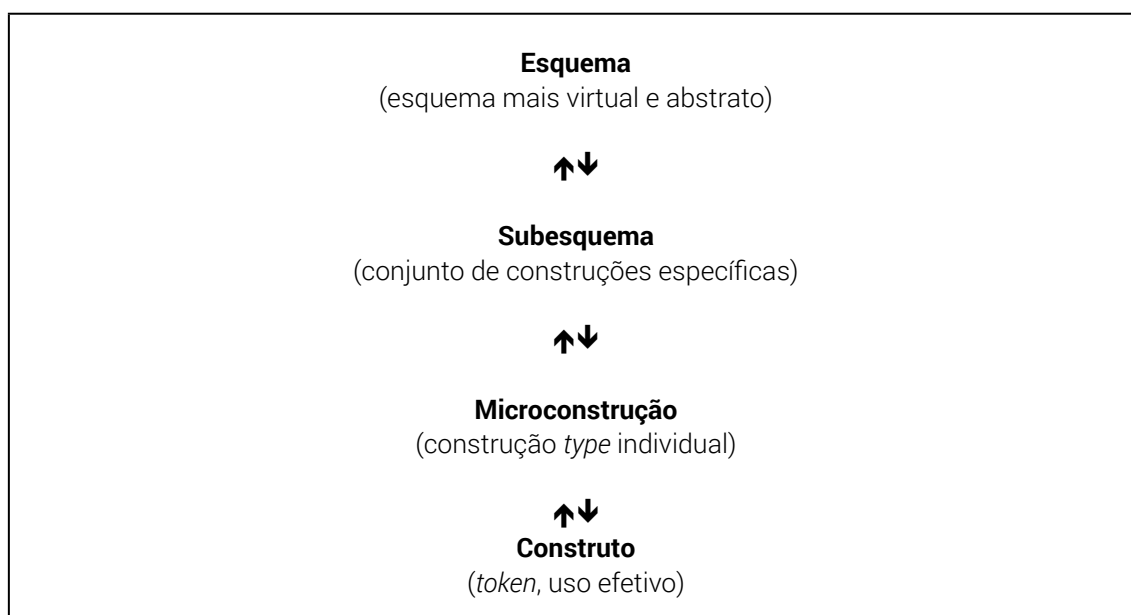
Traugott e Trousdale (2013) estabelecem ainda três propriedades construcionais gradientes, que podem ser tomadas como parâmetros de investigação, como demonstram Rosário e Oliveira (2016) para construções do português. A primeira propriedade é a *esquematicidade*, que se refere ao nível de categorização e abstração construcional;

---

4 Como Traugott e Trousdale (2013), adota-se aqui o termo *neoanálise* no lugar do tradicional rótulo *reanálise*, na referência aos micropassos que levam à mudança linguística, a partir do entendimento de que se trata de nova representação na mente do usuário e não retomada de algo já representado.

assim, quanto mais esquemática uma construção, por exemplo, SVO, SN, SV ou SPrep, mais convencional e geral é seu sentido e mais suas subpartes constituem *slots*<sup>5</sup> a serem preenchidos em subesquemas e microconstruções específicas. A segunda propriedade é a *produtividade*, que diz respeito a parâmetros de frequência, tomada como recorrência tanto do uso, do construto ou do *token*, quanto do padrão ou do tipo de esquema instanciado, do *type*, segundo os mesmos autores. Considera-se que a produtividade, de uma perspectiva histórica, pode se alterar, portanto, construções produtivas numa determinada sincronia podem se tornar menos produtivas ou até mesmo obsoletas, dando lugar a outras formas de dizer. Por fim, cita-se a propriedade de *composicionalidade*, que se situa contrastivamente à esquematicidade, uma vez que aquela está relacionada ao grau de transparência entre forma e sentido no pareamento construcional; quanto maior a composicionalidade, maior a integridade semântico-sintática das subpartes; quanto menor a composicionalidade, menor é essa integridade e maior a esquematicidade, o nível de abstração do esquema.

Na pesquisa da construcionalização e da mudança construcional, assume-se, como Traugott e Trousdale (2013), a seguinte perspectiva hierárquica, que capta três níveis distintos de esquematicidade, representativos de *types*, ou modelos virtuais, e um nível situado no plano mais inferior, concernente ao uso efetivo, o *token*:



**Figura 1.** Níveis hierárquicos construcionais, com base em Traugott e Trousdale (2013, p. 17)

---

<sup>5</sup> *Slots* são subpartes abertas de uma construção, passíveis de serem preenchidas e instanciadas por distintos constituintes.

Na Figura 1, as setas para cima (↑) representam a mudança gramatical como rota de construcionalização, na criação de pareamentos cada vez mais convencionais, capazes de serem captados na história da língua. As setas para baixo (↓) constituem mudança gramatical como mudança construcional analógica, partindo dos modelos existentes para replicação de outros. A Figura 1 ilustra ainda quais construções exibem distintos e variados níveis de vinculação forma/sentido, na demonstração da emergência e gradualidade das categorias gramaticais, como destacado em Bybee (2010, 2015). O esquema pode se distribuir em vários subesquemas, como famílias mais específicas da construção maior; cada subesquema, por sua vez, se desdobra em distintas microconstruções, como padrões particulares a serem instanciados via uso linguístico. Como se pode observar, o construto, correspondente ao nível de uso efetivo, à instanciação construcional, é o lócus da mudança, ponto de partida e de chegada, espaço interativo onde se convencionalizam formas de dizer e, uma vez estas convencionalizadas simbolicamente, fornecem modelos para novos usos.

## Sintaxe em perspectiva construcional

Para dar conta do papel do nível sintático no tratamento construcional preconizado pela LFCU, retomamos o ciclo funcional (GIVÓN, 2012), tal como ilustrado na seguinte trajetória, atinente à versão clássica<sup>6</sup> dos estudos funcionalistas:



**Figura 2.** Ciclo funcional givoniano para a mudança linguística

A Figura 2 demonstra que a sintaxe é o segundo nível gramatical impactado ou motivado pelas propriedades textuais e pragmático-discursivas da interação. No nível sintático, são regularizadas formas de expressão inicialmente retóricas, criativas e individuais. De acordo com Givón (2012, p. 272), a sintaxe é uma instância dependente, “funcionalmente motivada, cujas propriedades formais refletem – talvez não completamente, mas em grande proporção – as propriedades dos parâmetros explanatórios que motivam seu surgimento”.

O fato de, no ciclo funcional ilustrado na Figura 2, a sintaxe ocupar o segundo patamar, numa escala de cinco patamares, indica que, embora haja convenção e sistematização nesse nível, trata-se também de um ponto que exhibe ainda instabilidade categorial, com manutenção de traços da iconicidade original dos usos linguísticos e a convivência de

---

<sup>6</sup> Assim se nomeiam as décadas iniciais da pesquisa funcionalista, voltadas para estudos de gramaticalização de itens específicos, com foco em aspectos funcionais e icônicos de modo mais evidente.

distintos estágios de vinculação semântico-estrutural. Esse, inclusive, é um dos fatores que fazem com que a LFCU seja, como objeto de pesquisa, uma série de construções no plano morfossintático.

Na investigação da sintaxe em perspectiva construcional, destaca-se o papel das relações contextuais e cotextuais, como defendido por Traugott e Trousdale (2013). O *contexto* é compreendido em termos gerais, como o componente linguístico amplamente interpretado, envolvendo sintaxe, morfologia, fonologia, semântica, inferência pragmática, modalidade (fala/escrita) e, por vezes, fatores sociolinguísticos e discursivos mais amplos. Já o *cotexto* é tomado como o ambiente estritamente definido, limitado às restrições de seleção de elementos da cláusula ou oração.

Conforme Traugott e Dasher (2002, p. 40), a mudança linguística, que também é responsável por mudanças construcionais, cumpre a seguinte rota inicial:

*não-subjetividade > subjetividade > intersubjetividade*

**Figura 3.** Trajetória de (inter)subjetividade

De acordo com os autores, o sentido intersubjetivo é crucial para deflagrar a mudança linguística, na medida em que o locutor/escritor age sobre o ouvinte/leitor, convidando este a partilhar/negociar crenças, atitudes e pontos de vista<sup>7</sup>. Nessa negociação intersubjetiva, que é o ponto final da rota apresentada na Figura 3, não está prevista a objetividade, mas sim sentidos não ou menos subjetivos, que daí passam a expressar o ponto de vista do locutor/escritor e, nessa trajetória, atingem o ouvinte/leitor. A negociação de sentidos assim distribuída é responsável pelos estágios iniciais da mudança linguística, quando inferências, pressupostos e polissemia passam a marcar os contextos de uso.

Assim posto, destaca-se o papel das propriedades e pressões contextuais para a fixação de padrões sintáticos. Alguns pontos de reflexão passam a figurar na agenda de pesquisas da LFCU, por exemplo: a) Se a mudança linguística não ocorre em itens isolados e tem gradiência, então é preciso considerar as propriedades contextuais também em termos escalares; b) Como classificar contextos de uso, no nível do *token*, e relacioná-los com a construcionalização e a mudança construcional, no nível do *type*, do esquema virtual?; c) Que tipologia contextual é capaz de dar conta da escalaridade e da gradualidade da mudança linguística?

---

<sup>7</sup> Trata-se da *inferência sugerida*, pressuposto que tem sido usado como tradução para o original *invited inference*, cunhado por Traugott e Dasher (2002), na referência à negociação de sentidos intersubjetivos em contextos específicos.

Na investigação específica desses ambientes semântico-sintáticos mais amplos, motivadores da mudança gramatical, destaca-se a proposta de Diewald e Smirnova (2012). Nessa proposta, padrões de uso se iniciam em contextos *normais*, ou seja, em ambientes nos quais predominam sentidos referenciais e menos subjetividade.

O segundo estágio contextual, mais subjetivo, em que ambiguidades e inferências são instauradas, é classificado por Diewald e Smirnova (2012) como *atípico*. Nesse ambiente, as subpartes começam a perder composicionalidade, em prol da maior vinculação semântica, em que inferências e polissemias passam a ocorrer.

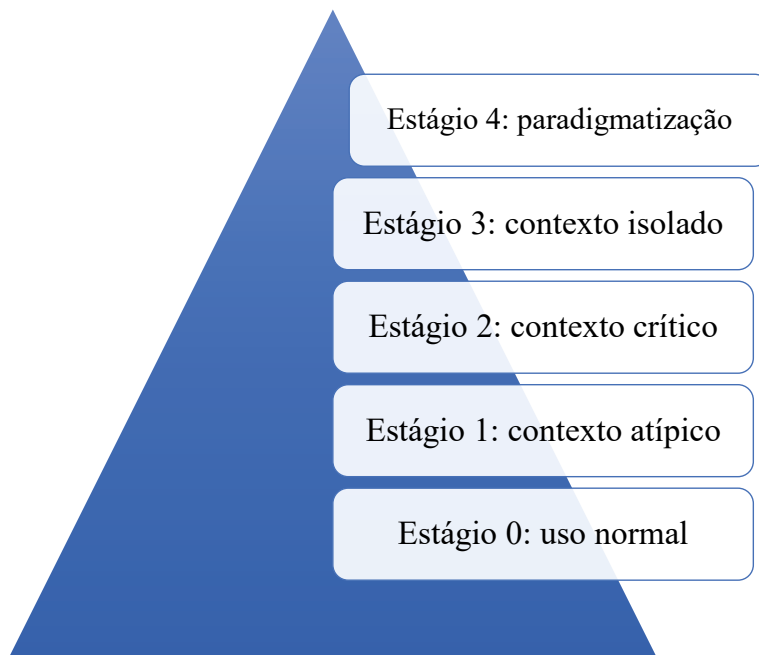
De acordo com as referidas autoras, na fase de transição contextual, há ainda um estágio mais avançado, para além do contexto atípico, antes de se atingir a fase mais convencionalizada ou isolada. Trata-se do contexto *crítico*, estágio no qual, a par de inferências sugeridas e implicaturas, a opacidade categorial do padrão de uso exhibe também evidências estruturais. Em outros termos, fatores de ordem formal, além dos semântico-pragmáticos, passam a interferir e a reorientar a funcionalidade e a incrementar a esquematicidade do padrão.

Por fim, Diewald e Smirnova (2012) apontam o estágio contextual mais avançado, intersubjetivo e esquemático, nomeado pelas autoras de *isolamento*. Esse contexto configura a mudança linguística efetivada, em que o novo constituinte se destaca e se isola em relação àquele de que se originou.

As autoras propõem que a paradigmaticização, entendida como a inserção do novo/isolado membro resultante da mudança construcional no paradigma da gramática da língua, seja vista como o quinto estágio contextual. Nesse sentido, uma vez havida a convencionalização, com a criação de um novo nó na rede linguística, ou de um novo subesquema ou de uma nova microconstrução, o novo constituinte passa a integrar efetivamente determinada classe gramatical, aumentando a lista de membros dessa classe, ampliando-se o paradigma. Assim, ao se consumir a mudança gramatical, resultante de um gradiente contextual mais específico, o novo membro se generaliza na rede, podendo ser instanciado e identificado pelos usuários como efetivo componente da gramática, numa classe específica.

Na Figura 4, a seguir, sumariza-se a proposta de Diewald e Smirnova (2012), a ser adotada para a descrição e a análise da [LocV]<sub>connect</sub> na próxima seção deste artigo:





**Figura 4.** Estágios contextuais segundo Diewald e Smirnova (2012)

Embora os contextos elencados na Figura 4 sejam tomados como um *cline*, em perspectiva histórica, trata-se de ambientes que exibem, em termos sincrônicos, gradiência. Assim, no português contemporâneo podem conviver os quatro contextos, que, por hipótese, levando-se em conta a gradualidade da mudança linguística, são representativos de estágios distintos de crescente vinculação semântico-sintática rumo à formação de novos membros categoriais da língua, de novas construções.

### **Estudo de caso: a construcionalização gramatical [LocV]<sub>connect</sub>**

Nesta seção, ilustra-se o tratamento construcional na perspectiva da LFCU por intermédio da descrição e análise da [LocV]<sub>connect</sub> com base nos resultados obtidos por Rocha (2016). A [LocV]<sub>connect</sub> é classificada como um esquema altamente vinculado em termos semântico-sintático, distribuído em *types* específicos, ou microconstruções, como *aí está*, *aquí está*, *lá vem*, *lá vai*, entre outros, instanciados em contextos como os seguintes:

- (01) - *Deve fazer umas quadrinhas novas... Porque não faz?*  
 - *Fiz já.*  
 - *Pode recitar?*  
 - *Pois não.*  
 - *Diga lá:*  
 - **Lá vai:** *Ai, Filomena, se eu fosse como tu, punha uma máscara na cara do Dudu.* (Século XX, Brasil)

(02) *Justamente, ele deixou, parece, a caneta. Pôs a caneta a fazer música e letra para as suas músicas, não é? A. M. **Lá está**, foi uma maneira de se expressar, outras pessoas tiveram outras formas de se expressarem.* (Século XX, Portugal)

(03) *Conheci, mais e de súbito, que essas confissões de autores são coisa perigosa: se se diz pouco, parece simplicidade afetada e insincera; se se diz um tanto mais, parece fatuidade e pedanteria. Quis fugir à resposta; mas estava preso pela promessa. Palavra de tabaréu não torna atrás... **Aí vai**, pois. Em mim o caso literário é complicadíssimo e anda tão misturado com situações críticas, filosóficas, científicas e até religiosas, que nunca o pude delas separar, nem mesmo agora para lhe responder.* (Século XX, Brasil)

Nos fragmentos (01), (02) e (03), extraídos de Rocha (2016) e levantados pela autora no site *Corpus do português*<sup>8</sup>, encontram-se, respectivamente, os construtos *lá vai*, *lá está* e *aí vai* na função de conectores textuais. Nessa função, os três pareamentos articulam porções de texto mais amplas, num movimento anafórico, que retoma o que foi declarado, e catafórico, que expande e amplia a referida declaração. Essas relações se dão no plano sintático da língua e estabelecem noções mais abstratas, intersubjetivas e lógicas.

Como se pode observar a partir dos três fragmentos apresentados, a  $[\text{LocV}]_{\text{conect}}$  é classificada como um esquema: a) complexo, porque formado por duas subpartes; b) esquemático, porque tais subpartes configuram-se como *slots* a serem preenchidos na formação de microconstruções; c) procedural, porque veicula conteúdo gramatical, voltado para o estabelecimento de relações textuais mais amplas, no nível sintático, em prol da conexão textual.

A construcionalização gramatical  $[\text{LocV}]_{\text{conect}}$  conduz ao incremento da classe dos conectores textuais lógicos do português, com a paradigmática de mais um de seus membros, nos termos de Diewald e Smirnova (2012). Os conectores textuais integram uma categoria mais avançada no *continuum* da mudança linguística, se comparada a outras classes da gramática do português, como nomes, verbos e mesmo advérbios. Construções que hoje atuam na função gramatical da conexão já cumpriram, em sincronias mais antigas da língua, como termos menos vinculados em sentido e forma, funções mais lexicais, como atestado por Martelotta (2011), entre outros.

A classe dos conectores tem sido ampliada pela paradigmática de membros resultantes da negociação e da convencionalização de sentidos mais abstratos e intersubjetivos, no estabelecimento de relações lógicas motivadas por inferências emanadas da relação entre os atores da interação. A  $[\text{LocV}]_{\text{conect}}$  tem sua instanciamento no uso e sua produtividade motivadas por fatores de ordem pragmático-discursiva.

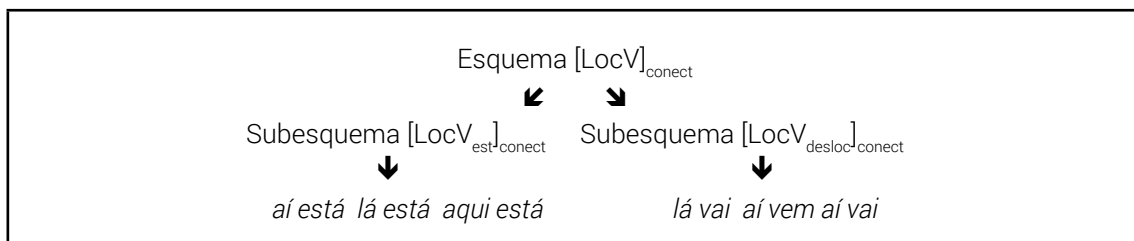
---

8 Disponível em [www.corpudoportugues.org](http://www.corpudoportugues.org).

Nesse esquema, como ilustrado em (01), (02) e (03), as subpartes Loc e V se encontram altamente integradas, de modo que traços de suas respectivas categorias originais, pronome locativo e verbo, respectivamente, se opacizam em prol da articulação de um só sentido gramatical, que atua na articulação de porções textuais mais amplas, conectando-as logicamente no plano sintático da língua.

Na pesquisa da  $[\text{LocV}]_{\text{connect}}$  em perspectiva histórica, Rocha (2016) assume que se trata de uma construcionalização gramatical, motivada por sucessivas neanálises verificadas no nível sintático do português. Como fonte empírica, a autora elege textos escritos do português europeu e do brasileiro, integrantes do *site* eletrônico *Corpus do português*. Em termos de metodologia, sua investigação tem viés qualitativo e quantitativo, com foco nos micropassos que conduziram à criação da construcionalização em estudo, na observação de seus níveis de esquematicidade, produtividade e composicionalidade. Como modelo de análise contextual, Rocha (2016) adota a taxonomia proposta por Diewald e Smirnova (2012), capaz de detectar os estágios que levaram à criação do esquema estudado, como ilustrado na Figura 4 da seção anterior.

São selecionadas, por sua produtividade mais alta no *corpus* da pesquisa, seis microconstruções para levantamento e análise: *aí está, lá está, aqui está, lá vai, aí vem* e *aí vai*. Esses seis *types* específicos, com base nos traços semânticos da segunda subparte [V], se distribuem conforme a seguinte hierarquia construcional:



**Figura 5.** Hierarquia contextual da  $[\text{LocV}]_{\text{connect}}$

Como se pode observar pela Figura 5, a  $[\text{LocV}]_{\text{connect}}$  tem como subesquemas duas formações que se distinguem com base no tipo semântico da subparte [V], tendo-se, portanto, dois grupos: a) de base verbal estativa, em microconstruções do tipo *aí está, lá está, aqui está*; b) de base verbal de deslocamento, em microconstruções como *lá vai, aí vem, aí vai*. Tal distinção tem impacto nos *types*, conferindo, ou não, dinamicidade ao sentido lógico articulado.

Um dos resultados da pesquisa de Rocha (2016) foi o de detectar ser a microconstrução *aí está* o membro exemplar da  $[\text{LocV}]_{\text{connect}}$ . De acordo com Bybee (2010, 2015), o exemplar de uma categoria é aquele constituinte que é tomado pela comunidade linguística como o protótipo, o elemento que porta os traços básicos da classe e que se situa em seu

eixo central. Uma das motivações para tal detecção tem a ver com o fato de que *aí está* foi a microconstrução da [LocV]<sub>connect</sub> com registro de instanciação mais antiga no *corpus* pesquisado em contextos de mudança linguística, atinentes aos estágios 1 e 2, respectivamente contexto atípico (século XVIII) e crítico (século XIX), como assumidos por Diewald e Smirnova (2012). A microconstrução *aí está* é também o único *type* que, a partir do século XIX, é levantado em contexto isolado como conector textual, dado que os demais somente passam a cumprir tal função em textos do século XX, como atestam os fragmentos a seguir:

(04) *Capitolo XVIII<sup>o</sup> como o comde pos primeiramemte as atallaias & em que lugares, & como os mouros vieram, & da escaramuça que hii ouve. Amtre as cousas que o comde ordenou pera guarda da çidade assy foram as atallaias, as quaes foram postas logo primeiramemte sobre Barbaçote, em hû outeiro que hii está.* & no dia seguymte que hordenarão mamdou o comde hû de cavallo que fosse por hos homës ã ellas, o qual, amdando çercamdo a çidade pera descobrir allgûs mouros, se hos hii avia, sayram a elle hûa soma delles que jaziam escomdidos & começarão de ho seguyr. (Crónica do Conde D. Pedro de Meneses, 1400-1500)

(05) *De versu agitur to pag. 329. 13. \* Vertex, icis, || redemoinho de vento, ou de agoa: moleira da cabeça, cume de qualquer cousa, pólo do Ceo. 151. 2. \* Verto, is, || volver, virar, verter, mudar, revolver, \* Activ. Vertis id mihi vitio, || attribuis-me, imputais-me isso a vicio. \* In eo res vertimur, ||ahi está o ponto da cousa, nisso consiste 194. 24. 233. \* fin. Veru, u, || espeto, ou zaguncho, \* dativ. & abl. Pl. Verubus. 125. 18. Vervex, ecis, || o carneiro castrado. 309. 3. \* Vesanus, a, um, || cousa louca, sem onse, furiosa: \* Vesania, ae, || falta de onse, ou loucura 304. \* fine. Vescor, eris, || comer, apascentar-se, sustentar-se: \* Apud Virg. Vesci aurâ, || viver 178. \* fin. 226.6. 21. Vesper, (Manuel Alvares, Gramatica, 1744)*

(06) *E por isso, disse ao pequeno a verdade: disse-lhe que num momento de loucura, o papá tinha dado um tiro em si. – E ele? – E ele, replicou Afonso sorrindo, perguntou-me quem lhe tinha dado a pistola, e torturou-me toda uma manhã para lhe dar também uma pistola. **E aí está o resultado dessa revelação:** é que tive de mandar vir do Porto uma pistola de vento. Mas, sentindo Carlos em baixo, aos berros ainda pelo avô, os dois apressaram-se a ir admirar a corujazinha. Vilaça ao outro dia partiu para Lisboa. Passadas duas semanas, Afonso recebia uma carta do administrador, trazendo-lhe, com a adresse da Monforte, uma revelação imprevista. Tinha voltado a casa do Alencar; e o poeta, recordando outros incidentes da sua visita a Mme. (Queirós, Maias, 1800)*

(07) *Com que direito intervém? Eu tenho ou não tenho razão? Fui ou não fui caloteado? Eusébio – Home, o sinhô se cale! Olhe que eu sou mineiro! Lourenço – Não me calo, ora **aí está!** E declaro que não me retiro daqui sem estar pago e satisfeito! (Senta-se) Eusébio – Seu home, olhe que eu..! Lourenço (Erguendo-se) – Eh! Lá! Eh! Lá! Agora sou eu que lhe digo que se cale! O senhor não tem o direito de abrir o bico.. Lola (Chorando) – Que vergonha! Que vergonha! Eusébio (À parte) – Coitadinha.. Lourenço – A principio supus que o senhor fosse o amante desta senhora. (Azevedo, Capital, 1800)*

O fragmento (04) traz o uso normal da sequência LocV; nesse contexto, de base narrativa, o pronome *hii* atua como típico advérbio locativo, que remete anaforicamente a um espaço físico, enquanto a forma verbal *está* é usada também prototipicamente como intransitiva. Preponderam sentidos menos subjetivos em toda a sequência, que tem nos marcos espaciais um de seus pontos centrais.

Já o exemplo (05), referente ao século XVIII, ilustra o contexto atípico da sequência Loc V. O fragmento, retirado de obra gramatical, constitui um tipo de verbete. A atipicidade contextual é identificada nesse uso tanto pela posposição do sujeito de *está*, o sintagma nominal *o ponto da cousa*, quanto pelo fato de esse termo não portar os traços semânticos prototípicos da classe sintática sujeito, ou seja, não ser humano, agentivo, volitivo, entre outros traços. Trata-se de uma sequência de base expositiva e veiculadora de sentido mais abstrato face ao fragmento (04), o que concorre para que polissemias e inferências se instaurem também.

O fragmento (06), para além da posposição do sujeito *o resultado dessa revelação*, tal como observado em (05), traz ainda, a anteceder *aí está*, o conector aditivo *e*. Com essa estratégia contextual, em sequência dialógica, representativa de discurso direto, instaura-se a criticidade contextual, correspondente ao estágio 2 de Diewald e Smirnova (2012). Além de ambiguidade de sentido, essa etapa, que antecede a efetiva mudança gramatical, é marcada também por ambiguidade estrutural, na demonstração do estágio mais avançado desse *cline*. No caso específico de (06), o uso do conector *e*, a anteceder *aí está*, e a posposição do sujeito não prototípico *o resultado dessa revelação*, concorrem para que se possa admitir distintas leituras e níveis de integração de constituintes, como, por exemplo: *E [aí está] o resultado dessa revelação*; *[E aí está] o resultado dessa revelação*; *[E aí] [está o resultado dessa revelação]*. Essas possibilidades interpretativas conferem a marca da criticidade contextual ao fragmento.

Por fim, em (07), encontra-se o contexto isolado, em que se efetiva a construcionalização gramatical [LocV]<sub>conect</sub>. Nesse estágio, *aí está* funciona em prol da conexão textual, num arranjo marcado por menor composicionalidade; as subpartes atuam em mais alto nível de vinculação semântico-sintática, na articulação de sentido gramatical. Assim instanciada a [LocV]<sub>conect'</sub>, já não se pode atribuir papel de sujeito a qualquer SN, seja anteposto ou posposto à subparte [V]. Ademais, a subparte [Loc] também destitui-se de traços da classe dos advérbios, concorrendo para o sentido geral mostrativo no pareamento instaurado em papel de afixoide<sup>9</sup>.

---

9 De acordo com Booij (2010, 2013), considera-se afixoide como subparte periférica de construções mais complexas, como constituinte mais *leve*, em termos de sentido e forma, que, vinculado a outros elementos nucleares, concorre para a configuração de esquemas específicos, tal como Loc no esquema [LocV]conect.

Na Tabela 1, apresenta-se o levantamento dos estágios contextuais de *aí está* no português, com base em Rocha (2016). Deve-se destacar certa discrepância de dados no século XIX, que tem 344 registros face aos 507 dados gerais; tal condição se deve ao maior número de fontes escritas desse século no *Corpus* do Português:

**Tabela 1.** Trajetória dos estágios contextuais de *aí está*

<b>Sincronia</b>	Uso normal	Cont. atípico	Cont. crítico	Cont. isolado	<b>Total</b>
Séc. XX	45	53	5	<b>52</b>	155
Séc. XIX	119	109	8	<b>108</b>	344
Séc. XVIII	0	<b>2</b>	0	0	2
Séc. XVII	2	0	0	0	2
Séc. XVI	3	0	0	0	3
Séc. XV	1	0	0	0	1
<b>Total</b>	170	164	<b>13</b>	160	507

O levantamento apresentado na Tabela 1 traz resultados relevantes. Um deles, ilustrado no fragmento (05), diz respeito ao registro de dois contextos atípicos de *aí está* no século XVIII; trata-se da mais antiga sincronia em que sequências textuais passam a motivar inferências e polissemias face ao uso normal desses constituintes, como efetivos Loc e V, respectivamente. Outro resultado apontado pela Tabela 1 está em consonância com a proposta de Diewald e Smirnova (2012), segundo a qual o contexto crítico é tomado como de menor produtividade face aos demais, por ser a etapa final de transição rumo à efetivação da mudança linguística; dos 507 registros contextuais, somente 13 se referem a contextos críticos, registrados somente a partir do século XIX. O terceiro resultado relevante é a consolidação, e, portanto, a paradigmática da  $[LocV]_{connect}$  na rede construcional do português também a partir do século XIX. Embora haja mais dados do século XIX (344 registros) do que do século XX (155 registros), em termos proporcionais, observa-se a maior produtividade da  $[LocV]_{connect}$  no século XX. Outra constatação destacada na Tabela 1 é a convivência, ao longo das sincronias do português, dos distintos estágios contextuais de vinculação semântico-sintática de *aí está*, na demonstração de que mudança linguística não implica necessariamente substituição linguística, pelo contrário, via de regra, distintos e relacionados padrões de uso tendem a conviver e a competir pela instanciação nas interações.

As demais microconstruções da  $[LocV]_{conect}$  somente são registradas a partir do século XX nas fontes documentais do *Corpus do Português*. A seguir, na Tabela 2, registra-se a produtividade dos seis *types* pesquisados por Rocha (2016), com base nos estágios contextuais já referidos:

**Tabela 2.** Produtividade dos estágios contextuais de LocV

Contexto	<b>Aí está</b>	<b>Lá está</b>	<b>Aqui está</b>	<b>Lá vai</b>	<b>Aí vem</b>	<b>Aí vai</b>	<b>Total</b>
Normal	45	131	68	44	28	8	324
Atípico	53	5	11	15	9	7	100
Crítico	5	4	6	29	6	11	61
Isolado	<b>52</b>	4	9	3	13	3	84
<b>Total</b>	155	144	94	91	56	29	569

A Tabela 2 aponta a frequência das seis microconstruções mais instanciadas com base no esquema  $[LocV]_{conect}$  no século XX, identificando ainda os contextos de uso em sua gradiente. Dos 569 registros gerais, observa-se que o contexto normal, em que Loc e V constituem membros de suas respectivas categorias-fonte, é ainda o mais produtivo na língua, com 324 dados; contextos atípicos perfazem 100 registros; contextos críticos, os menos produtivos, totalizam 61 dados; e, mais relevante, instâncias de uso da  $[LocV]_{conect}$  representam 84 registros, evidenciando a consolidação dessa construcionalização gramatical. Tal como observado pela Tabela 1, a Tabela 2 aponta a competição pelo uso dos quatro estágios contextuais no português do século XX. Das seis formações levantadas na Tabela 2, ratifica-se a maior produtividade de *aí está*, com 155 dados gerais, dos quais 52 representam instanciações da  $[LocV]_{conect}$ . Portanto, em ambas as tabelas, evidencia-se a exemplaridade dessa microconstrução no esquema  $[LocV]_{conect}$ .

## Considerações finais

Reservam-se para esta seção final comentários e reflexões acerca dos resultados obtidos a partir da adoção, por parte da LFCU, da perspectiva construcional na investigação da mudança linguística no nível sintático da gramática. Também se incluem aqui questões ainda em aberto nessa área de pesquisa, que constituem alternativas, de ordem teórica e metodológica, a (re)orientar ou corrigir esse caminho.

O primeiro ponto a ser destacado é o da consideração do nível discursivo-textual como estágio 0, ou uso normal da língua, para os micropassos que conduzem à construcionalização gramatical no plano sintático. Embora, como já apontado por Givón (2012) na Figura 2, o plano discursivo fosse considerado primeiro elemento do ciclo funcional, base para mudança linguística, esse plano era visto, de modo mais exclusivo, como esfera de uso basicamente individual, criativo e inaugural, levando em conta as condições pragmáticas da interação. Na abordagem construcional da gramática hoje praticada pela LFCU, o discurso é considerado também como padrão que exhibe estrutura mais ou menos fixa, que se forja mediante a instanciação de esquemas componentes da rede construcional, do *constructicon*. Em outros termos, a criatividade e a individualidade do plano discursivo são obtidas mediante o uso de construções já disponíveis na língua.

Essa condição vincula de modo mais explícito a assunção, de base cognitivista, da não distinção entre léxico e gramática. Nesse ponto, de modo distinto, a LFCU considera que há, na gramática das línguas, categorias de sentido mais pleno, como nomes e verbos, face a outras de sentido mais gramatical ou procedural, como conectores textuais e marcadores discursivos, além de outras situadas no trânsito entre tais sentidos, como pronomes e advérbios, por exemplo. Assim posto, a construcionalização e a mudança construcional ocorridas no plano sintático, que criam novos membros no paradigma categorial, refletem a derivação *léxico > gramática*, dado que, via de regra, a origem da mudança tende a se dar a partir de contextos em que preponderam sentidos de conteúdo mais pleno e menos subjetivo, rumo a usos mais intersubjetivos, de conteúdo lógico. Essa trajetória está ilustrada na seção anterior, a partir dos micropassos que levam, no português, ao esquema [LocV]<sub>connect</sub>.

Nesse ponto, é preciso destacar alguns desafios que se apresentam hoje para a LFCU. Um deles é o de identificar, na pesquisa histórica, em que ponto se está diante de uma mudança construcional ainda ou de uma efetiva construcionalização, da criação de um novo pareamento esquemático, de um novo elemento categorial da gramática. Em termos gerais, até mesmo na aplicação da taxonomia contextual de Diewald e Smirnova (2012), tem cabido ao analista a fixação dos fatores a serem levados em conta para a identificação dos usos normais e dos contextos atípicos, críticos e isolados. Muitas vezes, ao lidar com os dados de pesquisa, em seu lócus de instanciação, principalmente em viés histórico, essa eleição e aplicabilidade de parâmetros contextuais se revela complexa e, por isso mesmo, desafiadora. Levando-se em conta as propriedades contextuais, tais como apresentadas neste artigo, cresce o nível de complexidade para a fixação desses parâmetros.

Considerando-se ainda a taxonomia contextual tomada como base teórico-metodológica de trabalho da LFCU, outra questão desafiadora tem sido a de se assumir e testar sua aplicabilidade para a pesquisa de viés sincrônico, uma vez que o modelo foi concebido para o tratamento histórico da mudança linguística. Postula-se ser possível adotar



a referida proposta na investigação de usos de uma dada sincronia, no estudo da gradiência e da variabilidade linguísticas, como defendido por Bybee (2010, 2015). Assim sendo, será necessário também pensar alternativas até mesmo para termos como *construcionalização*, uma vez que, como concebido e definido por Traugott e Trousdale (2013), é tomado em perspectiva histórica.

Ainda a partir da taxonomia contextual referida, também é necessário verificar se mais de um ambiente contextual pode levar a uma mesma rota de mudança construcional e conseqüente construcionalização. Dada a maior maleabilidade do plano discursivo, considera-se que possa haver mais de um estágio 0, ou uso normal, como fonte para mudança no plano sintático. De acordo com tal assunção, a construcionalização pode ser resultante de distintas rotas de contextos atípicos, que vão concorrer para a consolidação da mudança linguística. Também atinente ao que se tem postulado em termos dessa taxonomia, é preciso testar se, de fato, contextos críticos são menos produtivos na língua.

Outro desafio hoje assumido pela LFCU reside na proposta de se subcategorizar o eixo do sentido, a partir da hierarquia construcional *esquema*, *subesquema* e *microconstrução*, como defendida por Traugott e Trousdale (2013). Se o esquema, como pareamento de sentido e forma, é hierárquico, então ambos os eixos devem ser passíveis de hierarquização. Assim posto, é preciso especificar e identificar essa hierarquia com base no viés do conteúdo e da estrutura. Nesse caso, por exemplo, como apresentado na Figura 5, em termos da [LocV]<sub>connect</sub>, a conexão textual é tomada como função gramatical no nível do esquema, enquanto o sentido, conteúdo mais específico, estaria no nível dos subesquemas e microconstruções; já o significado, como conteúdo emanado das relações contextuais, do efetivo uso linguístico, seria atinente ao construto. Trata-se de uma proposta ainda em fase de elaboração<sup>10</sup>, mas já considerada como necessária para a pesquisa construcional na LFCU.

Por fim, porém não menos relevante, fica o desafio de se testar, como pesquisas em desenvolvimento atual estão demonstrando<sup>11</sup>, que neanálise e analogização, enquanto mecanismos básicos da mudança linguística em viés histórico, podem atuar em conjunto. De acordo com Traugott e Trousdale (2013), analogização é posterior aos micropassos que criam os esquemas a partir dos quais novos padrões de uso são convencionalizados. Nesse sentido, seria de se esperar que, uma vez ocorrendo construcionalização, o incremento da hierarquia esquemática seria obtido por intermédio de sucessivas analogizações, como mecanismos mais instantâneos de mudança construcional. Mas não é assim que a pesquisa empírica tem demonstrado, e, por conta dessa condição,

---

10 Refinamentos teóricos desse tipo têm sido desenvolvidos no contexto do Grupo de Estudos *Discurso & Gramática*, com divulgação para a comunidade acadêmica prevista para 2019.

11 Trata-se de investigações desenvolvidas em torno de marcadores discursivos de base verbal perceptivo-visuais, como *olha aí* e *vê lá*, e de construções de grau intensificador como [para lá de X<sub>adj</sub>], em formações como *para lá de bacana* ou *para lá de fofos*.

postula-se que neoanálise e analogização possam ocorrer concomitantemente; assim, uma vez criado um esquema, novas neoanálises podem continuar a ocorrer em paralelo à replicação do esquema via analogia. Ou seja, um novo subesquema ou uma nova microconstrução podem ser criados concomitantemente tanto por neoanálises sucessivas quanto por analogização.

Enfim, a agenda de pesquisa da abordagem construcional na LFCU é grande e complexa, envolvendo tanto a continuidade da investigação de esquemas como a revisão teórico-metodológica dos fundamentos que orientam essa investigação, que tem se demonstrado promissora para o maior conhecimento dos usos linguísticos.

## REFERÊNCIAS

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

BOOIJ, G. Morphology in Construction Grammar. In: HOFFMANN, T.; TROUSDALE, G. (ed.). *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2013. p. 255-273.

BYBEE, J. *Language, Usage and Cognition*. New York: Cambridge University Press, 2010.

BYBEE, J. *Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

CROFT, W. *Radical Construction Grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DIEWALD, G.; SMIRNOVA, E. "Paradigmatic integration": the fourth stage in an expanded grammaticalization scenario. In: DAVIDSE, K. et al. (ed.). *Grammaticalization and language change – new reflections*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2012. p. 111-131.

GIVÓN, T. *A compreensão da gramática*. Tradução Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez/Edufrn, 2012.

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

GOLDBERG, A. *Constructions at work: the nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

FISCHER, O. Grammaticalization as analogically driven change? *Vienna English Working Papers*, v. 18, n. 2, p. 3-23, 2009.

MARTELOTTA, M. E. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, R. A. *O esquema [LocV]<sub>connect</sub>: mudanças construcionais e construcionalização*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP: Online), v. 60, p. 233-259, 2016.

TRAUGOTT, E.; DASHER, R. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

TRAUGOTT, E.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

VAN DE VELDE, F. Degeneracy: the maintenance of constructional networks. In: BOOGAART, R.; COLLEMAN, T.; RUTTEN, G. (ed.). *Constructions all the way everywhere: the extending scope of construction grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2014.

# Complexidade enunciativa em *Memórias da Emília*

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2206>

**Aline Suelen Santos<sup>1</sup>**

## **Resumo**

No presente trabalho, investigamos com quais papéis enunciativos a relação eu/outro se mostrou representada na complexidade enunciativa de um exemplar de escrita produzida para crianças: *Memórias da Emília* (1939/1969), de Monteiro Lobato. Os resultados mostraram jogos enunciativos organizados por um (L), o narrador, que simula relações dialógicas construídas como enunciadas por interlocutores que desempenham, simultaneamente, múltiplos e entrecruzados papéis nessas relações, a saber: os de falante, de ouvinte, de escrevente e de leitor. Esses entrecruzamentos, ao indicarem uma não dicotomização dos interlocutores em papéis estanques, acabaram por mostrar uma constituição heterogênea da própria escrita, já que tal multiplicidade de papéis evocou diferentes trânsitos e formas de relação entre o falado e o escrito na própria escrita.

**Palavras-chave:** heterogeneidade da escrita; complexidade enunciativa; relação fala/escrita.

---

1 Universidade Estadual Júlio de Mesquita (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [alinesuelenet@hotmail.com](mailto:alinesuelenet@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-2621-4256>

## Enunciative complexity in *Memórias da Emília*

### Abstract

This paper investigates what enunciative roles are used to represent the relation me/other in the enunciative complexity of a piece written for children: *Memórias da Emília* (*Memories of Emília*) (1939/1969), by Monteiro Lobato. The results show some enunciative games organized by a narrator (L), who simulates dialogical relations built as if they were enunciated by interlocutors who perform, simultaneously, multiple and intertwined roles in these relations, namely: those of a speaker, a listener, a writer and a reader. These intertwinements, as they indicate a non-dichotomization of the interlocutors in stagnant roles, ended up showing a heterogeneous constitution of the written work itself, since such multiplicity of roles evokes different transits and forms of relationship between the spoken and the written in the writing process itself.

**Keywords:** heterogeneous writing; enunciative complexity; relation speech/writing.

### Introdução

O interesse pelo modo como o sujeito se mostra na linguagem é ponto de partida de muitos estudos linguísticos, a exemplo daqueles desenvolvidos no campo da enunciação, que redimensionam/deslocam a dicotomia língua e fala para outro plano da linguagem: o do *dizer*. Nessa direção, instigados pela heterogeneidade enunciativa, especificamente pelo *modo heterogêneo de constituição da escrita* (CORRÊA, 2004), uma questão de investigação direciona a escritura deste trabalho: a de saber com quais papéis enunciativos o locutor se representa e representa o seu interlocutor quando enuncia pela escrita, uma vez que, na sua (ilusão de) reflexão individual, ou seja, na expressão que organiza a atividade mental, subjaz um *auditório social* que orienta o enunciar (BAKHTIN, 1979) e mostra como se representam as relações daquele que enuncia com o mundo e com o já falado (CORRÊA, 2004).

A proposta aqui é identificar com quais papéis enunciativos a relação eu/outro, tal como ela se mostra atravessada pelo trânsito do escrevente por práticas de oralidade e de letramento, é representada num material de escrita ainda não investigado sob essa perspectiva, a saber: *Memórias da Emília* (1939/1969), de Monteiro Lobato.

Partimos da hipótese de que é possível detectar diferentes papéis (como os de falante, ouvinte, escrevente, leitor) pelos quais o sujeito se representa como centro da (sua) enunciação, levando-se em consideração que ele também é parte dessa representação (AUTHIER-REVUZ, 2004). Para fazermos essa reflexão, buscamos, no material elencado, detectar os papéis enunciativos com os quais se mostra representada a relação eu/outro em meio à complexidade enunciativa que constitui esse tipo de material.

Essa proposta parte da “[...] representação que o escrevente faz da relação escrita/mundo e escrita/falado.” (CORRÊA, 2004, p. 232) quando enuncia. Tal visão tem como base estudos da Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin e o Círculo) e a perspectiva conhecida como das Heterogeneidades Enunciativas (AUTHIER-REVUZ, 1990) para o diálogo com o já falado/escrito.

Para uma orientação de leitura deste artigo, primeiramente trataremos da balizagem teórica que orienta aqui a questão de investigação. Logo após, esboçaremos o traçado metodológico que norteia o olhar para o *corpus*, seguido de breve discussão desse *corpus*. Por fim, faremos considerações (não finais) sobre a heterogeneidade de papéis com as quais a relação eu/outro se mostra representada e que coloca em evidência a relação sujeito/linguagem a partir da escrita.

### **Heterogeneidade da escrita: fundamento teórico**

(Re)narrar escrita é transitar, historicamente, por volta de 5.000 anos antes de Cristo por um sistema de simbolização colocado a efeito pelo homem. De acordo com Tfouni (2010, p.13), “O processo de difusão e adoção dos sistemas escritos pelas sociedades antigas, no entanto, foi lento e sujeito, é óbvio, a fatores políticos e econômicos.” Para a autora, assumir um sistema de escrita é, antes, resultado de relações de poder e dominação existentes em qualquer sociedade.

A associação da escrita – não qualquer sistema de código escrito, mas o fonográfico – à propriedade de abstração da linguagem, de organização do pensamento, de difusão de ideias, como se costuma pensar numa visão de escrita absolutamente autônoma em relação às práticas orais/faladas (OLSON, 1977; ONG, 1998), lega, ainda para essa visão, um desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos quando se apropriam desse sistema, bem como resguarda uma supremacia sobre as mais diversas formas de registro.

Interpretando Corrêa (2004), a natureza concreta do material escrito, que possibilita um registro espacial, a suposta invariância de sentido e a crença de que não há variação sociolinguística são algumas das razões que sustentam a hegemonia da escrita alfabética, o que, para o autor, resulta numa série de equívocos sobre a suposta homogeneidade que a circunscreve. Na direção contrária de argumentos que acentuam a dicotomia fala e escrita e resguarda para essa última um caráter inteiramente autônomo, o autor ainda expõe:

De minha parte, embora considerando a argumentação desses autores, preocupo-me em flagrar a falta de autonomia da escrita em relação à fala no próprio processo de escrita: da mesma forma que, nesse processo, o aspecto visual da escrita é mobilizado, a

característica da íntima relação escrita/fala, presente em sua gênese, vem frequentemente à tona, fazendo intervir, além disso, outras vinculações entre diferentes práticas orais e letradas. (CORRÊA, 2010, p. 628).

É em oposição às perspectivas que reconhecem polos opostos para o falado e o escrito, que pensam a fala presente na escrita como interferência e, ainda, uma interferência indesejável, que não prevê a heterogeneidade como propriedade constitutiva – ou seja, o que Corrêa (2013) chama de sentido fraco de alteridade –, que o olhar para a escrita neste trabalho marca.

Assume-se, pois, aqui (re)pensar a escrita na relação com a fala que lhe é constitutiva – o que supõe pensar uma heterogeneidade constitutiva DA escrita e não uma heterogeneidade que seria externa e que se mostraria NA escrita. É apoiada na heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 1997, 2004) e no modo como aquele que a enuncia circula pelo espaço simbólico que a traveste e intervém mediante a “[...] imagem que ele próprio faz (aspecto do ineditismo da escrita) da língua escrita (aspecto do que já está institucionalizado para a escrita, [...]).” (CORRÊA, 2004, p. XIV), que tomaremos dessa heterogeneidade o princípio dialógico, constitutivo da linguagem, que desloca a escrita de uma visão somente textualista para colocar em cena o sujeito e sua relação/circulação com/pela linguagem.

Assim, é ao encontro de uma noção de alteridade que se distancie de um suposto lugar homogêneo para a escrita, de uma alteridade em seu sentido forte, ou seja, “[...] que se distancie do estabelecimento de diferenças a partir de uma identidade que se autodefina isoladamente.” (CORRÊA, 2013, p. 504), que a escrita se (re)faz enquanto representações de trajetos da circulação daquele que, por meio dela, enuncia. Nessa visão, a escrita representaria, pois, experiências sociais do sujeito, o que a coloca num terreno fecundo para áreas científicas que considerem relevante explorar a relação do sujeito com a linguagem a partir desse modo de enunciar (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1995; CORRÊA, 2004; CHACON, 1998).

É na propriedade dialógica da linguagem, propriedade que altera o “estável” do gênero, em razão do trânsito do escrevente pelas mais diversas práticas de linguagens, que tomaremos o diálogo como alicerce que sustenta a identificação dos papéis heterogêneos.

O diálogo, como princípio dialógico e norteador da interlocução, instaura, por meio daquele que enuncia, uma representação do dizer que se dá por escolhas e por exclusões. Quem fala/escreve, mediante o trânsito entre práticas de oralidade e de letramento, acaba por se representar como sujeito na enunciação segundo dois modos: ora assumindo a posição de centro do dizer, ora assumindo um centro ilusório do dizer, possivelmente recuperados

nas pistas deixadas dessa representação no fio do discurso. (AUTHIER-REVUZ, 2004; CORRÊA, 2013).

De algum modo, a tentativa daquele que enuncia em alçar uma centralidade do dizer já indica que “[...] o processo de produção de sentido por meio da escrita não é transparente.” (CORRÊA, 2013, p. 488), o que implica não haver, “[...] em primeiro lugar, um diálogo com papéis inteiramente previstos para os interlocutores de um dado gênero.” (CORRÊA, 2013, p. 488). Trata-se, antes, ainda na explicação do autor, de tipos mais ou menos previstos de relação entre os participantes, na maioria das vezes. Mesmo porque, da leitura que o autor faz de Bakhtin (1992), o sentido de um enunciado, falado ou escrito, “[...] só ganha acabamento na réplica que o provoca.” (CORRÊA, 2013, p. 488).

Para a descrição dos papéis, seguiremos o esquema enunciativo<sup>2</sup> proposto por Authier-Revuz (1998), segundo o qual um ato de enunciação (E) é definido por um par de interlocutores (L e R), uma situação (SIT) com seu tempo, seu lugar e, entre a infinidade de dados referenciais, um acontecimento particular que é o ato de enunciação (e), sendo esse ato – definido ele mesmo por l, r, sit. (lugar, tempo e uma infinidade de dados referenciais) e (m) –, objeto da mensagem M de (E).

Conforme antecipamos, ao abordarmos a relação sujeito/linguagem a partir de uma visão heterogênea da escrita (CORRÊA, 2004), é que a proposta deste artigo se firma. Relembrando-a: identificar com quais papéis enunciativos a relação eu/outro, tal como ela se mostra atravessada pelo trânsito do escrevente por práticas de oralidade e de letramento, é representada num dado de escrita. Essa proposta faz parte de/se une aos estudos de letramento que tomaram a escrita alfabética – entendendo a natureza que a constitui, mas não sob a ótica imperiosa que a circunscreve – como ponto de partida para reflexões sobre diversos fatos da linguagem. Principalmente aqueles estudos de letramento que partiram de uma concepção de escrita enquanto modo de enunciação.

Na trilha de estudos de letramento que partiram dessa concepção, e ilustrando-os, temos: uma primeira vertente, que tomou a “Escrita alfabética como manifestação de saberes sobre a língua, considerados todos os tipos de efetiva produção escrita.” (CORRÊA, 2015, p. 135); uma segunda vertente, caracterizada como letramento no sentido estrito, que compreenderia a “Escrita alfabética como manifestação de práticas sociais letradas e de saberes sobre a dimensão discursiva da escrita nos textos, nos gêneros discursivos escritos, considerada a questão do sentido.” (CORRÊA, 2015, p. 135); e uma terceira

---

2 Neste trabalho, sempre que nos referirmos a um ato de enunciação E/e, tomaremos a notação (*abreviatura*) correspondente ao funcionamento da enunciação descrito por Authier-Revuz (1998). Por exemplo: (E), (L), (R), (SIT), (M) / (e), (l), (r), (sit), (m). Quando mencionados, serão utilizados entre parênteses. Acreditamos, assim, evitar equívocos de leitura com essas abreviaturas. Ressalte-se que, em citação direta, manteremos a marcação da autora.



vertente, que corresponderia à do “[...] letramento em sentido amplo, ligado ao aspecto da permanência do caráter escritural da oralidade (e da literatura oral) que permite, a seu modo, preservar a memória cultural de um povo.” (CORRÊA, 2015, p. 135).

Essas vertentes ilustram formas diversas de trabalho com a escrita. Alguns se voltam para a relação dialógica entre o já falado/escrito em contexto de educação infantil e de ensino fundamental com o olhar para a ortografia, para a segmentação de palavras e para a pontuação. Outros exploram essa relação dialógica em enunciados produzidos em plataformas digitais. Outros, ainda, em textos de vestibulandos e de universitários. Diferentemente desses, no entanto, a relevância de nosso trabalho é explorar essa relação em objeto, dados e material de escrita até então não discutidos ou mesmo identificados nas pesquisas até o momento, o que vem a contribuir para discussão do conceito de heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 2004) em outro tipo de material – retomando-o: o romance *Memórias da Emília*, de Monteiro Lobato –, e suscitar uma reflexão sobre a construção de si na relação sujeito/linguagem na enunciação escrita.

### **Traçando percurso: um caminho metodológico**

Para escolha dos dados, foi selecionado um conjunto de enunciados do romance *Memórias da Emília* que fizesse remissão à escrita de memórias. Frisamos que o próprio romance é compreendido aqui como representação do *acabamento absoluto do enunciado concreto*<sup>3</sup>, ou seja, ele mesmo se constitui de inúmeros enunciados concretos que colocam em circulação papéis enunciativos os quais, na organização do dizer, recuperam outros discursos.

Em seguida, nas pistas materializadas no fio do discurso, recorreremos às marcas linguísticas que indiciassem papéis (seja de falante, ouvinte, escrevente, leitor) com os quais os interlocutores se representam ou são representados na narrativa.

Partimos de um critério de organização geral – indiciado pela própria estrutura da escrita da narrativa – para a identificação dos papéis heterogêneos, a saber: a de um locutor (narrador) que organiza o jogo de enunciação em três tipos de jogos:

- i. o do narrador sendo ele locutor (L);
- ii. o do narrador projetando um outro (Visconde) como locutor (l);
- iii. o do narrador projetando um outro (Emília), que ora dita ora escreve, como locutor (l).

---

3 Categoria para seleção dos dados, o *acabamento absoluto do enunciado concreto* é compreendido como um enunciado concreto, este constituído de parte verbal e de uma parte extraverbal, que se caracteriza por um caráter de réplica (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1976; CORRÊA, 2013).

Com base nesses critérios, obtivemos um total de 132 enunciados. Neste artigo, para fim de análise, retiramos de cada jogo enunciativo um exemplo ilustrativo, de modo a identificar os papéis com os quais os locutores se mostram representados.

## **Identificando os papéis em três jogos enunciativos: a relação eu/outro**

É numa remissão sobre escrita, explicitamente marcada na proposta de Emília, personagem principal da trama *Memórias da Emília*, de escrever suas memórias, mas com ajuda de outras mãos, que o enredo da narrativa mencionada ganha forma. Nessa proposta, um outro já é instaurado no fio do discurso: a remissão ao próprio romance.

Escrito por Monteiro Lobato, o romance elencado, publicado em 1939, compõe o acervo da literatura infantil desse autor. A própria configuração de um acervo já marca um lugar escritural para a produção, delinea um estilo para a escrita. Composição, tematização, estilo e, por dizer, circulação são características da escrita movente, colocadas a efeito por aquele que enuncia na elaboração de um gênero do discurso.

Gênero do discurso porque, aproximando-nos de ideias de Corrêa (2013), que assume o pensamento bakhtiniano (1992) no que diz respeito ao gênero como esfera de atividade humana, como realidade de língua em discurso, não só a construção composicional e o aspecto organizacional estão na base de constituição de um gênero; ainda o caráter processual, histórico – que “[...] permite pensar a íntima relação entre sociedade, história e língua/linguagem.” (CORRÊA, 2013, p.485). –, compõe essa constituição. Constituição dialógica, intergenérica, que tem no diálogo – no par dialógico eu-tu – o alicerce, em caráter de réplica, do gênero do discurso (BAKHTIN, 1992; CORRÊA, 2013).

Nesse sentido, a escritura de memórias, evento ficcional simulado na estrutura interna de outro gênero discursivo – a escrita do romance *Memórias da Emília* –, já enuncia uma relação dialógica específica, o que confirma o fato de que “[...] qualquer caracterização/classificação de um gênero deve passar pelo diálogo que, nele, se reinveste.” (CORRÊA, 2013, p. 486).

Assim, enquanto espaço dialógico de atividades empreitadas por aquele que escreve e nas quais está particularmente imerso, a escrita se constitui a partir de um lugar de muitas representações da circulação desse escrevente por um dizer.

Com o olhar para o par dialógico é que tomamos, do primeiro jogo enunciativo –o narrador sendo ele mesmo o locutor (L) do ato de enunciação (E) –, os enunciados concretos (M/m) abaixo:

(01) De tanto Emília falar em “Minhas Memórias” que uma vez Dona Benta perguntou:

(02) – Mas, afinal de contas, bobinha, que é que você entende por memórias?

(03) – Memórias são a história da vida da gente, com tudo o que acontece desde o dia do nascimento até o dia da morte. (LOBATO, 1969, p. 1).

Esses enunciados, que se constituem como parte dos enunciados do acabamento absoluto do enunciado concreto *Memórias da Emília*, simulam um jogo enunciativo no qual o locutor (L) – o narrador –, ao se colocar como tradutor de situações (sit) das quais participou como observador, bem como de mensagens (m) em uma delas produzidas, construídas como os enunciados (m) (02) e (03), os reformula e organiza como se, na mensagem (M) por meio da qual enuncia, houvesse uma tradução do que é observado nessas situações e “falado” em (m), ou seja, no diálogo simulado na interlocução entre (l) e (r) – Dona Benta e Emília, em papéis reversíveis.

Pensando na dialogia instaurada pelo enunciado (01), (L) – ao se colocar como narrador de atos outros de enunciação (e) –, se projeta de modo implícito como um ouvinte/ escrevente desses atos. Com efeito, o quantificador de intensidade – *De tanto* – sugere um (L) que *ouviu* inúmeras vezes, supostamente em inúmeros (e), a *fala* de Emília sobre suas memórias e que, pela *escrita* conta esse fato, simulando, nessa escrita, um par dialógico locutor (l) / interlocutor (r) em que atribui tanto a (l) quanto a (r) a reversibilidade de papéis de falante e de ouvinte. Os itens lexicais *falar* (atribuído a Emília) e *perguntou* (atribuído a Dona Benta) indiciam essa reversibilidade de papéis.

Ainda no enunciado (01), observa-se uma modalização autonímica, mostrada em (M) por (L) e marcada pelo sintagma nominal aspeado “*Minhas Memórias*”. Essa forma de modalização inscreve em (M) um (e) cujo funcionamento se mostra como se (L) reproduzisse igualmente a (m) de (l). Assim, esse sintagma funciona como signo autônomo, na medida em que (L) – o narrador – menciona palavras atribuídas a outro (l) – Emília. Nessa menção, parece ocorrer também uma ênfase à repetição do dizer atribuída por (L) a (l), uma certa forma de avaliar o dizer (como insistente) de (l). Essa construção de enunciação parece indicar um (L) que projeta na autonímia uma representação de papéis na qual se mostra um (l) como falante / leitor / escrevente em projeção de um (r) ouvinte, na medida que o sintagma nominal aspeado, além de relacionado a *falar*, alude a um contato de (l) com o gênero tipicamente escrito em questão (as memórias).

No que se refere ao par dialógico descrito nos enunciados (02) e (03), este é organizado por uma voz enunciativa que, como já antecipamos, se mostra como a voz de um (L) na função de narrador de um (e). Esse par que, construído como externo a (E), assume a configuração de pergunta, em (02), e de resposta, em (03) – é dialógico também

no sentido de que simula uma conversa (as marcas de travessão exemplificam essa simulação) entre interlocutores. Nessa simulação, no enunciado (02), o (l) – Dona Benta – é representado como um falante, papel indiciado, por exemplo, por meio das marcas de pontuação *travessão* e *interrogação*, e também como ouvinte, já que o sinal de interrogação, além de situá-lo como falante, cria a expectativa de (l) ser colocado / se colocar como (r) do segundo elemento do par dialógico. No mesmo (e), (l) é representado também como leitor, papel sinalizado pela própria entoação de dúvida lançada por (l) ao direcionar uma pergunta a (r) – Emília –, sobre um gênero discursivo tipicamente escrito (as memórias). Reforçam a construção de (l) no papel de leitor também a conjunção adversativa *Mas*, o aposto, caracterizado por um chamamento no diminutivo, *bobinha*, e a remissão ao gênero *memórias* a partir de uma indagação: *que é que você entende por memórias?*. Destaque-se, por fim, que essas mesmas pistas linguísticas projetam (r) – Emília – como ouvinte, falante e leitor.

Já no enunciado (03), a definição construída como produzida por (l) – Emília – indicia um (l) sendo representado nessa dialogia nos papéis de ouvinte / falante / leitor. Ouvinte, porque, na simulação do diálogo, responde ao que foi indagado. Falante, porque indiciado pela marca gráfica de travessão. Leitor, porque, no ato de resposta, enuncia uma (sua) definição sobre a configuração de um gênero tipicamente escrito. O item lexical *são* encerra uma assertiva sobre o conceito de memórias para o (l), além de projetar em (r) o papel de ouvinte.

Passemos ao segundo jogo enunciativo: o narrador projetando Visconde como locutor. Para ilustrá-lo, basear-nos-emos nos seguintes enunciados:

(04) – “Árvore, sabe o que é?” – perguntava ela. (LOBATO, 1969, p. 16).

(05) E como o anjinho arregalasse os olhos azuis esperando a explicação, Emília vinha logo com uma das suas. (LOBATO, 1969, p. 16).

Como veremos a seguir, os enunciados (04) e (05) correspondem, respectivamente, a um ato de enunciação (e) e a um enunciado (m) recontados por um (l) que, na posição de narrador (Visconde, no caso em questão), assume o papel de escrevente da situação enunciativa evocada acima: a simulação de uma conversa sobre as coisas da Terra entre Emília e o anjinho que ela trouxera de uma viagem ao céu. Trata-se, portanto, de uma escrita na escrita, o que permite várias interpretações sobre os papéis ocupados pelos interlocutores. Vamos a elas.

Observa-se, inicialmente que (L) – o narrador –, ao projetar (l) – o personagem Visconde –, como narrador das memórias, o inscreve no papel de escrevente. O aspeamento é um importante indício dessa projeção. Com efeito, quando (L) se mostra como narrador

e tradutor do discurso direto, este não é aspeado, como se observa nos seguintes enunciados:

(06) O Visconde começou a assoprar e a abanar-se. Por fim disse:

(07) – Sabe que mais, Emília? O melhor é você ficar sozinha aqui até resolver definitivamente o que quer que eu escreva. Quando tiver assentado, então me chame. Do contrário a coisa não vai. (LOBATO, 1969, p. 8).

Diferentemente, porém, ao projetar o personagem Visconde como narrador, ou seja, como (l), (L) inscreve sua distância em relação a (l) pelo aspeamento no fio do discurso, como se verifica no enunciado (04) acima. Em outras palavras, ao se colocar como tradutor de um discurso direto, (L) não marca a (sua) posição de escrevente; antes, atribui-a a (l), como se essa marca – o aspeamento – funcionasse como modo de mostrar a (r), numa projeção que o coloca no papel de leitor, a simulação de uma escrita na escrita. Além dessa marca, a simulação de um par dialógico externo, inscrito por uma indagação, e a marcação lexical de tempo e de pessoa, *perguntava*, projetam para esse (l) outro papel: o de ser ouvinte do (e) que traduz.

O aspeamento também pode ser interpretado como uma tentativa de (l), narrador-escrevente, simular um outro (l\*) – Emília – nos papéis de falante, de ouvinte e de escrevente, já que é esse (l\*) – em outro momento da narrativa – quem designa (l), Visconde, a assumir o papel de escrevente como se ele mesmo, (l\*), ou seja, Emília, estivesse a escrever suas memórias. Assim, teríamos um (l), Visconde, tentando simular um lugar de escrita previsto por outro (l\*), Emília, que, nessa projeção, assume os papéis de falante – a própria marca de travessão indicia esse papel –, de ouvinte – o sinal de pontuação de interrogação indicia essa condição – e de escrevente –, já que as aspas também podem indiciar essa tentativa de (l\*), Emília, de se marcar como narrador de suas memórias.

Outra possibilidade ainda se mostra nesse enunciado (04): (l), narrador (o Visconde), ao se projetar no papel de escrevente, reduplica com sinal de travessão e com aspas o que seria a “fala” de outro (l\*), Emília, seguida da narração em terceira pessoa – *perguntava ela* –, que parece marcar esse papel de escrevente, mas também de ouvinte, que “conta” algo observado. Esses papéis parecem ser reforçados no enunciado (05), em que (l) continua a traduzir a (e) que observa.

De modo geral, o que se observa nesses dois enunciados, (04) e (05), é que (l), o Visconde, ao simular a escrita de memórias de outro (l\*), Emília, se projeta como escrevente/ouvinte dos (e) que narra. O conjunto de marcas que destacamos inscreve esses papéis, na medida que enfatiza, na narração de (l), a presença de um par dialógico simulado

como externo, nos papéis de falante para (l\*) – *perguntava ela* –, e de ouvinte para (r) – *esperando a explicação* –, o que parece colocar esse locutor, narrador, na posição de um observador ouvinte dos (e) que reconta. O fato de esses dois enunciados comporem uma escrita na escrita, uma vez que se trata da simulação da escrita de (l\*), acaba por projetar nesses enunciados um (r) no papel de leitor.

Passemos, por fim, ao terceiro jogo enunciativo, no qual o narrador projeta Emília como locutora, ora ditando ora escrevendo suas memórias. Para tanto, vejamos os seguintes enunciados:

(08) – Vamos! – disse ela depois de ver tudo pronto. – Escreva bem no alto do papel: “Memórias da Marquesa de Rabicó”. Em letras bem graúdas. (LOBATO, 1969, p. 7).

(09) Respeitável público, até logo. Disse que escreveria minhas Memórias e escrevi. Se gostaram delas, muito bem. Se não gostaram, pílulas! Tenho dito. (LOBATO, 1969, p. 146).

O enunciado (08) se caracteriza por uma simulação de diálogo construída por (L), em que aquele que enuncia no (e) – Emília – se mostra representado nos papéis de falante, de escrevente e de leitor. A conexão entre duas marcas de pontuação (o travessão e o ponto de exclamação) e o verbo *Vamos*, como chamamento para o interlocutor, indiciam o papel de falante atribuído a (l), Emília. Já o conjunto de marcas *Escreva*, indicando um comando, seguido da orientação de uma certa forma de distribuir graficamente a escrita, representada pelo adjunto adverbial de lugar e pelo objeto direto – *bem no alto do papel: “Memórias da Marquesa de Rabicó”* –, indicia um registro espacial organizado por um padrão escritural, modelar, de como iniciar um texto, fato que evoca a circulação do (l) por práticas de escrita e de leitura institucionalizadas, em que o objeto do que é para ser escrito, aqui sugerido pelo título, fique em destaque, ou seja, *Em letras bem graúdas*, conforme afirma o (l) desse dizer. Essa fala projeta, ainda, um (r), Visconde, no papel de ouvinte (na medida em que “escuta” o enunciado) e de escrevente (na medida em que recebe instruções de como escrever). Assim, em síntese, (l), Emília, se mostra representado como falante, como escrevente e como leitor, projetando um (r), Visconde, como ouvinte e como escrevente.

No que diz respeito ao enunciado (09), este, embora não apresente nenhuma marca de pontuação que indique um falante, de alguma maneira indicia esse papel, dada a não autonomia da escrita em relação à fala no próprio processo de escrita, como explicita Corrêa (2004). Com efeito, indício desse papel se detecta pelo fato de (L), o narrador, representar (l), Emília, como falante, por um modo de narrar característico de apresentações orais – *Respeitável público, até logo*. Essas mesmas marcas linguísticas acabam, também, por projetar um (r) nos papéis de ouvinte (pela “escuta” do enunciado), de leitor (já que se trata da simulação de uma possível leitura de memórias escritas) e, mesmo, de falante, quando se simula a atribuição a esse (r) da escolha por gostar ou

não do que foi dito/lido nas memórias – *Se gostaram delas, muito bem. Se não gostaram, pílulas! (...)*.

Mas (l), Emília, é também projetado como escrevente, na medida em que todo o enunciado em questão é simulado como a finalização da escrita de memórias desse (l). Essa projeção faz de (r) também um leitor, que, ao poder validar de algum modo o que leu, mostra sua circulação pelo universo da escrita.

## **Considerações (não-finais) sobre o olhar para a amostra**

Nas três situações analisadas, os jogos enunciativos se mostram como organizados por um (L), o narrador, que simula relações dialógicas construídas como enunciadas por interlocutores que desempenham, simultaneamente, múltiplos papéis nessas relações. Essa multiplicidade, ao indiciar uma não dicotomização dos interlocutores em papéis estanques para (l) e para (r), acaba por mostrar uma constituição heterogênea da própria escrita, no sentido de que a multiplicidade de papéis evocaria diferentes trânsitos e formas de relação entre o falado e o escrito na própria escrita.

Desse modo, essas representações indiciam uma relação eu/outro não dicotômica, não homogênea, em que encerre no par dialógico eu/tu a previsibilidade, a transparência da enunciação. Assim o fazendo, evocam “[...] a construção da interlocução imaginada na escrita [...] e, uma vez recriados os papéis [nela] apenas indicados, abrem-se as comportas de sentido de regiões específicas do já-dito” (CORRÊA, 2013, p. 486-487), ou seja, do já falado/ouvido/escrito/lido.

## **REFERÊNCIAS**

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L.; GERALDI, J. W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 25, p. 5-23, jan./jun. 1995.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido*. Tradução Alda Scher e Elsa Maria Nitsche Ortiz. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitex, 1979.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1993.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2006. p. 87-98.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHACON, L. Oralidade e letramento na construção da pontuação. *Revista Letras* (Curitiba), Curitiba, v. 61, n. esp., p. 97-122, 2004.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CORRÊA, M. L. G. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 625-648, jul./dez. 2010.

CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, n. especial, 2. parte, p. 333-356, 2011.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013.

CORRÊA, M. L. G. Epistemologias na introdução e no desenvolvimento de práticas escritas: identidades em jogo. *D.E.L.T.A*, v. 31, n. esp., p. 127-167, 2015.



LOBATO, M. *Memórias da Emília*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.

OLSON, D. R. From Utterance to Text: the Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational Review*, v. 47, n. 3, p. 257-281, ago./1977.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus, 1998.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. *In: VOLOSHINOV, V. N. Freudism*. New York: Academic Press, 1976. p. 1-18.

# Entre “picadas” e “trilhas” nas regiões Norte e Sul: o que revelam os dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2365>

**Mércia Cristina dos Santos<sup>1</sup>**

## Resumo

Este trabalho discute traços de ruralidade no vocabulário de falantes das regiões Norte e Sul do Brasil e tem como objetivo examinar a percepção do falante urbano acerca de referentes do universo rural e verificar diferentes nomeações a eles atribuídas. Os dados analisados correspondem a respostas para as perguntas 62 (nomes para “picada”) e 63 (nomes para “trilha”) do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil. Os pressupostos teórico-metodológicos utilizados foram os da Dialetologia pluridimensional (CARDOSO, 2010), que considera as dimensões, diatópica, diageracional e diassexual e os fundamentos da Lexicologia (BIDERMAN, 2001, 1992). O estudo demonstrou como itens lexicais mais produtivos: sete variantes relativas à pergunta 62 (*picada*), *caminho*, *picada*, *estrada*, *pique*, *carreiro*, *trilha* e *trilho* e seis relacionadas à pergunta 63 (*trilha*), *caminho*, *estrada*, *trilha*, *vereda*, *carreiro* e *trilho*, apontando semelhanças e diferenças nas áreas estudadas.

**Palavras-chave:** léxico; rural; Norte; Sul.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; santosmercia98@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6860-057X>

## Between “picadas” and “trilhas” in the North and South regions of Brazil: what the data of the Atlas Linguístico do Brasil Project reveal

### Abstract

This work discusses rural traits in the vocabulary of speakers belonging to North and South regions of Brazil and aims to examine the perception of the urban speakers about referents of the rural universe and to check the different names attributed to them. The analyzed data correspond to answers of the questions 62 (names for “picada”) and 63 (names for “trilha”) of the Semantic-Lexical Questionnaire (SLQ) of the ALiB Project – Atlas Linguístico do Brasil. The used theoretical-methodological assumption was the multidimensional Dialectology (CARDOSO, 2010) which considers diatopic, diagenational and diasexual dimensions and of Lexicology foundations (BIDERMAN, 2001; 1992). This study demonstrated as the most productive lexicals itens: seven variants to question 62 (picada), *caminho*, *picada*, *estrada*, *pique*, *carreiro*, *trilha* and *trilho* and six related to question 63 (trilha), *caminho*, *estrada*, *trilha*, *vereda*, *carreiro* and *trilho*, pointing at similarities and differences in the studied areas.

**Keywords:** lexicon; rural; North; South.

### Introdução

A realidade linguística brasileira tem sido objeto de estudo em diversos trabalhos que focalizam as múltiplas faces da língua portuguesa falada em território nacional. Os atlas linguísticos, por exemplo, têm como propósito documentar e cartografar a diversidade linguística nos variados níveis da língua: fonológico, morfossintático, lexical, pragmático, dentre outros, que são mapeados por meio de cartas linguísticas.

Os repertórios vocabulares documentados pelos projetos de atlas, por exemplo, demonstram as formações históricas, sociais e culturais construídas por um povo no decorrer da história, manifestadas em seu vocabulário, como também, revelam aspectos da norma lexical regional que singulariza o falar de áreas geográficas distintas, indicando a disseminação de unidades lexicais, casos de retenções, inovações e mudanças em curso no vocabulário de uma língua. Além disso, os atlas linguísticos contribuem para o registro e a delimitação dos regionalismos lexicais de regiões distintas e apontam as influências de diferentes estratos sociais no uso do léxico.

Este estudo examina um recorte do léxico veiculado nas regiões Norte e Sul do Brasil, documentado pelo Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil que consiste em respostas atribuídas por nortistas e sulistas para duas perguntas do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Projeto ALiB: 62 – “o que é que se abre com o facão, a foice para passar por um mato fechado” e 63 – “... o caminho, no pasto, onde já não cresce mais grama, de tanto o animal ou o homem passarem por ali” (COMITÊ NACIONAL..., 2001, p. 26) .

O Atlas Linguístico do Brasil é um Projeto de caráter nacional que tem “por meta a realização de um Atlas geral no Brasil no que diz respeito à realidade da língua portuguesa” (CARDOSO, 2009, p. 162) e é proveniente de uma iniciativa proposta por uma equipe de dialetólogos brasileiros, em 1996, de retomarem a proposta de produção de um atlas nacional, antes estabelecida como uma das tarefas da Casa de Rui Barbosa, em 1952. O Projeto ALiB visa contribuir com estudos dialetais já realizados sobre a língua nacional e a complementar os estudos dialetais brasileiros que ainda estariam em vias de publicação.

O texto tem por objetivo analisar a percepção de falantes urbanos acerca de referentes comuns ao universo rural e a identificar denominações atribuídas a um mesmo conceito, examinando em que medida fatores como escolaridade, ambiente, cultura, sexo, idade entre outras variáveis influenciam as escolhas lexicais dos falantes. Também pretende cotejar os dados lexicais das duas regiões selecionadas em busca de semelhanças e diferenças em termos de nomeação dos referentes analisados neste estudo, com base em discussões fundamentadas nos pressupostos teóricos da Dialetologia pluridimensional e da Lexicologia.

## **1. Reflexões teóricas**

O homem é um ser social e, para interagir com seus semelhantes, usufrui da língua que compartilha com a comunidade da qual faz parte, incluindo o sistema lexical utilizado para nomear referentes concretos e abstratos. Assim, nessa perspectiva, o léxico de um povo também reflete suas formações étnicas, culturais, políticas e econômicas que vão sendo consolidadas no decorrer da história.

Concomitante à evolução das sociedades, o acervo vocabular utilizado por seus membros tende a sofrer manutenções, pois, com o surgimento de novas realidades no ambiente físico em que estão inseridos, mantêm ou renovam o léxico de acordo com suas necessidades. Por meio da nomeação, os indivíduos organizam e categorizam o mundo que os cerca, como assinala Biderman (1998, p. 92): “a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras”.

A realização de estudos acerca das diversidades lexicais de uma língua no tempo e no espaço e, por extensão, de vocabulários regionais veiculados por diferentes comunidades de fala, tem impactos não só linguísticos, à medida que também registra princípios engendrados pelas sociedades, como costumes, crenças, valores, tradições etc., que são manifestados e transmitidos de geração em geração por meio da norma lexical que particulariza o vocabulário de uma dada comunidade linguística e a diferencia das demais.

Compartilha-se aqui a tese proposta por Coseriu (1979, p. 74) de que “o sistema é um conjunto de oposições funcionais; a norma é a realização ‘coletiva’ do sistema”. Nesse sentido, a partir do conjunto de possibilidades disponíveis no sistema linguístico, as comunidades de falantes elegem itens lexicais com os quais se identificam e aceitam como parte de sua identidade, pois “a norma é, com efeito, um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais, e varia segundo a comunidade” (COSERIU, 1979, p. 74).

A Dialectologia, “ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica” (CARDOSO, 2010, p. 15) é a disciplina linguística que fornece fundamentos teóricos e metodológicos para o exame do fenômeno da variação linguística em seus diversos níveis (fonético, morfológico, sintático, lexical etc.), fundamentalmente, a de caráter espacial (variação diatópica), como também, a depender dos parâmetros metodológicos adotados, favorece o exame dos mesmos dados segundo variáveis sociais como as de cunho diageracional e diassexual.

## 2. Procedimentos metodológicos

O *corpus* integra o Banco de Dados do Projeto ALiB – Atlas Linguístico dos Brasil – e corresponde às respostas obtidas para duas questões do QSL – Questionário Semântico-Lexical: 62 – “*o que é que se abre com o facão, a foice para passar por um mato fechado?*” e 63 – “*... o caminho, no pasto, onde já não cresce mais grama, de tanto o animal ou o homem passarem por ali?*” (COMITÊ NACIONAL DO ALiB, 2001, p. 26).

Os informantes entrevistados atendem ao perfil estabelecido pelo ALiB para localidades do interior que somam um total de quatro informantes por localidade, nascidos e criados na mesma comunidade, de duas faixas etárias (18 a 30 anos e 50 a 65 anos) e contemplando os dois sexos, conforme mostra o Quadro 1 a seguir.

A coleta de dados ocorreu por meio de consultas aos inquiridos realizados com 232 informantes de localidades do interior (68 do Norte e 164 do Sul) naturais de 58 localidades da rede de pontos do Projeto ALiB relativas ao interior das regiões Norte (17 localidades) e Sul (41 localidades). O quadro 2 apresenta os pontos do Projeto ALiB da região Norte e o quadro 3 da região Sul organizados segundo os estados, número do ponto do ALiB e localidade.

**Quadro 1.** Perfil dos informantes do Projeto ALiB para localidades do interior

<b>Informante</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Sexo</b>
1	Ensino fundamental incompleto	18 a 30 anos	Masculino
2	Ensino fundamental incompleto	18 a 30 anos	Feminino
3	Ensino fundamental incompleto	50 a 65 anos	Masculino
4	Ensino fundamental incompleto	50 a 65 anos	Feminino

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

**Quadro 2.** Distribuição da rede de pontos do ALiB por estado da Região Norte

<b>Estados</b>	<b>Nº do ponto do ALiB</b>	<b>Localidade</b>
Amapá	01	Oiapoque
Amazonas	04	São Gabriel da Cachoeira
	05	Tefé
	07	Benjamin Constant
	08	Manicoré
Acre	19	Cruzeiro do Sul
Rondônia	22	Guajará Mirim
Tocantins	23	Pedro Afonso
	24	Natividade

(continua)

Pará	09	Soure
	10	Óbidos
	11	Almeirim
	13	Bragança
	14	Altamira
	15	Marabá
	16	Jacareacanga
	17	Conceição do Araguaia

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

**Quadro 3.** Distribuição da rede de pontos do ALiB por estado da Região Sul

<b>Estados</b>	<b>Nº do ponto do ALiB</b>	<b>Localidade</b>
Paraná	207	Nova Londrina
	208	Londrina
	209	Terra Boa
	210	Umuarama
	211	Tomazina
	212	Campo Mourão
	213	Cândido Abreu
	214	Piraí do Sul
	215	Toledo
	216	Adrianópolis
	217	São Miguel do Iguaçu
	218	Imbituva
	219	Guarapuava
	221	Morretes
	222	Lapa
223	Barracão	
Santa Catarina	224	Porto União
	225	São Francisco do Sul
	226	São Miguel do Oeste
	227	Blumenau
	228	Itajaí
	229	Concórdia
	231	Lages
	232	Tubarão
	233	Criciúma

(continua)



Rio Grande do Sul	234	Três Passos
	235	Erechim
	336	Passo Fundo
	337	Vacaria
	338	Ijuí
	339	São Borja
	240	Flores da Cunha
	241	Santa Cruz do Sul
	242	Santa Maria
	244	Osório
	245	Uruguaiana
	246	Caçapava do Sul
	247	Santana do Livramento
	248	Bagé
	249	São José do Norte
250	Chuí	

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

Primeiramente, as unidades lexicais documentadas foram organizadas em planilhas do Excel e, em seguida, realizou-se a tabulação para a validação dos itens lexicais mais produtivos: sete variantes relativas à pergunta 62 (*picada*), *caminho*, *picada*, *estrada*, *pique*, *carreiro*, *trilha* e *trilho* e seis relacionadas à pergunta 63 (*trilha*), *caminho*, *estrada*, *trilha*, *vereda*, *carreiro* e *trilho*. Os dados lexicais apurados foram analisados sob as perspectivas diatópica, diageracional, diassexual e léxico-semântica. Foram consultadas duas obras lexicográficas – Houaiss (2001) e Aulete (*on-line*) – com vistas subsidiar a discussão do ponto de vista semântico. O estudo tem caráter descritivo com base em dados empíricos (dados geolinguísticos) coletados segundo a metodologia da Geolinguística – um mesmo questionário aplicado a um número determinado de informantes selecionados segundo um mesmo perfil e distribuídos em uma rede de pontos.

### 3. Discussão dos dados

#### 3.1 Denominações mais produtivas para a “picada” (62/QSL/ALiB)

A discussão dos dados tem início pelo *corpus* coletado na região Norte, seguido pelos dados oriundos da região Sul. Ao final, a análise apresenta o cotejo dos resultados obtidos em ambas as regiões, com o intuito de demonstrar semelhanças e diferenças quanto às normas lexicais nortista e sulista no universo dos recortes lexicais examinados.

##### 3.1.1 Região Norte

Os 72 informantes naturais das 18 localidades do interior da região Norte computaram 103 registros como resposta para a questão 62/QSL/ALiB, sendo quatro NR<sup>2</sup>. No entanto, foram validados 79 registros como mais produtivos, ou seja, os itens que foram utilizados com maior frequência, descartando-se, para este estudo, os casos de ocorrência única e/ou de baixa produtividade. As unidades lexicais mais frequentes como respostas dos nortistas foram *caminho*, *picada*, *estrada* e *pique*, cuja produtividade é informada na tabela 1 a seguir.

**Tabela 1.** Itens lexicais mais produtivos como resposta para a questão 62/QSL/ALiB – Região Norte

Item lexical	Ocorrências	Porcentagem
Caminho	42	53,16%
Picada	23	29,11%
Estrada	8	10,13%
Pique	6	7,60%
TOTAL	79	100%

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

O item mais produtivo, *caminho*, com 53,16% das ocorrências, representa a norma linguística da região Norte, visto que mais da metade das respostas recaíram sobre essa unidade lexical. O segundo item lexical mais produtivo foi *picada* com 29,11%.

---

2 Não resposta.

Dentre as unidades lexicais menos produtivas situam-se *estrada* com oito registros (10,13%) e *pique* com seis (7,6%). Houve ainda a menção de outras unidades lexicais com menor produtividade, em sua maioria, com variantes, sobretudo, fonéticas, dentre esses, casos como: *vereda/vareda/varedão/varena* (cinco registros); *varadouro/varador* (quatro registros) e *trilheiro/triero* (dois registros).

Na sequência, os dados mais produtivos da região Norte foram examinados em duas perspectivas: por faixa etária e por sexo. A primeira delas, faixa etária I e faixa etária II, são demonstradas na tabela 2:

**Tabela 2.** Itens lexicais mais produtivos para a questão 62/QSL/ALiB segundo a faixa etária – região Norte

Faixa etária I		Faixa etária II	
Itens lexicais	Ocorrências	Itens lexicais	Ocorrências
Caminho	24	Caminho	18
Picada	6	Picada	17
Estrada	5	Estrada	3
Pique	3	Pique	3
TOTAL	38	TOTAL	41

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

A partir dos dados apresentados anteriormente, verificou-se que os itens lexicais *caminho* (24 ocorrências) e *estrada* (5 ocorrências) são de uso mais frequente entre informantes da faixa etária I, enquanto *picada* é mais recorrente entre os da faixa etária II (17 ocorrências). *Pique* não apresentou diferenças na fala das duas idades. A seguir, a tabela 3 reúne os dados distribuídos segundo o sexo e as respectivas ocorrências:

**Tabela 3.** Itens lexicais mais produtivos para a questão 62/QSL/ALiB segundo o sexo – região Norte

Sexo masculino		Sexo feminino	
Itens lexicais	Ocorrências	Itens lexicais	Ocorrências
Caminho	19	Caminho	23
Picada	17	Picada	6
Estrada	3	Estrada	5
Pique	3	Pique	3
TOTAL	42	TOTAL	37

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

Observa-se pelos dados da tabela que os itens lexicais *caminho* (23 ocorrências) e *estrada* (5 ocorrências), que foram mais produtivos entre os falantes da faixa etária I, foram também mais frequentes no vocabulário feminino. Já a unidade *picada* (17 ocorrências) foi a mais produtiva entre os informantes masculinos. *Pique*, assim como em relação à variável idade, não evidenciou diferenças quanto ao sexo.

### 3.1.2 Região Sul

Dando continuidade à análise dos dados, passa-se ao exame dos provenientes da região Sul, onde foram apuradas sete unidades lexicais como resposta para a questão 62/QSL/ALiB, num total de 215 ocorrências, além de cinco casos de não-respostas (NR). Esses dados foram fornecidos pelos 164 informantes naturais das 41 localidades da rede de pontos do Projeto ALiB, do interior da região Sul. No entanto, validadas as respostas e excluídos os casos de ocorrências únicas e os itens com baixa produtividade, chegou-se a um montante de sete unidades lexicais que somaram 192 ocorrências. A tabela 4 reúne os itens lexicais validados de maior grau de produtividade, são eles: *picada*, *trilha*, *carrero/carreiro*, *trilho/trio*, *estrada/estradinha* e *pique*.

**Tabela 4.** Itens lexicais mais produtivos como resposta para a questão 62/QSL/ALiB – região Sul

<b>Item lexical</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Porcentagem</b>
Picada	68	35,42%
Caminho	42	21,88%
Trilha	33	17,19%
Carrero/carreiro	26	13,54%
Trilho/trio	9	4,69%
Estrada/ Estradinha	8	4,17%
Pique	6	3,13%
TOTAL	192	100,00%

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

Na região Sul, a unidade lexical *picada* foi a mais produtiva (68), ocupando 35,42% do total de unidades lexicais validadas. Em segundo lugar, aparece o item lexical *caminho* (42) com 21,88% de ocorrências.

As variantes lexicais coletadas na região Sul como denominações de “picada” foram ordenadas na tabela 5, de acordo com as faixas etárias I e II (dimensão diageracional):

**Tabela 5.** Itens lexicais mais produtivos para a questão 62/QSL/ALiB segundo a faixa etária – região Sul

Faixa etária I		Faixa etária II	
Itens lexicais	Ocorrências	Itens lexicais	Ocorrências
Picada	18	Picada	50
Caminho	28	Caminho	14
Trilha	22	Trilha	11
Carrero/carreiro	17	Carrero/carreiro	9
Trilho/trio	3	Trilho/trio	6
Estrada/estradinha	4	Estrada/estradinha	4
Pique	2	Pique	4
TOTAL	94	TOTAL	98

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

Nota-se a predominância da unidade lexical *picada* entre os falantes da segunda faixa etária e, inversamente, o item lexical *caminho* alçou maior índice de ocorrências entre os informantes da faixa etária I, ao contrário da região Norte onde a variante *caminho* foi a mais produtiva entre os falantes das duas faixas etárias.

Ao observar as peculiaridades dos dados oriundos da região Sul, identificam-se variantes como *trilha*, *carreiro/carrero*, *trilho/trio*. Nota-se que dentre essas variantes registradas, somente no Sul, *trilha* (22 ocorrências) e *carreiro/carrero* (17 ocorrências) foram atestadas em maior número na fala dos falantes mais jovens, enquanto *trilho/trio* (6 ocorrências) apareceram nas respostas dos mais velhos. Ainda entre as unidades lexicais mencionadas somente no Sul, situam-se *estrada/estradinha*, com a mesma produtividade nas duas faixas etárias, e *pique* com maior concentração na faixa etária II.

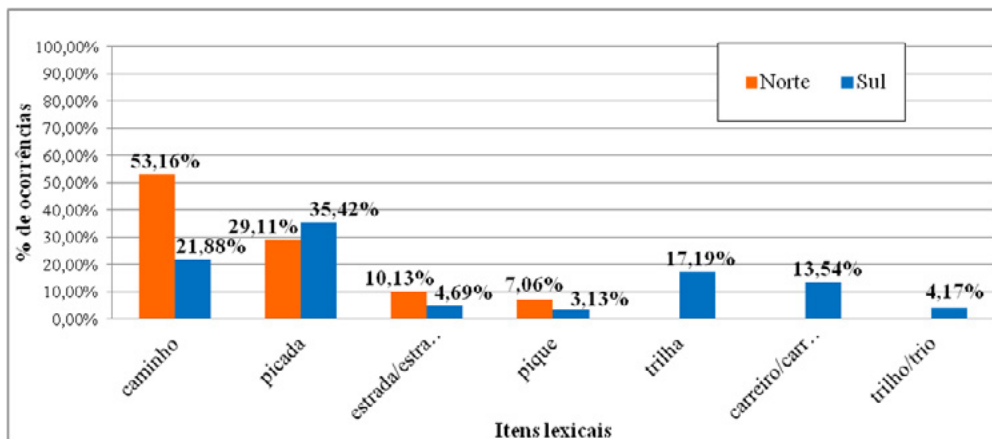
**Tabela 6.** Itens lexicais mais produtivos para a questão 62/QSL/ALiB segundo o sexo – região Sul

Sexo masculino		Sexo feminino	
Itens lexicais	Ocorrências	Itens lexicais	Ocorrências
Picada	50	Picada	18
Caminho	11	Caminho	31
Trilha	16	Trilha	17
Carrero/carreiro	14	Carrero/carreiro	12
Trilho/trio	5	Trilho/trio	4
Estrada/estradinha	5	Estrada/estradinha	3
Pique	2	Pique	4
TOTAL	103	TOTAL	89

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

Os dados ordenados, conforme o sexo na tabela 6, apontam o item lexical *picada* como mais comum entre homens (50 registros) e a variante *caminho* entre as mulheres (31 registros). As formas *carreiro/carrero*, *trilho/trio* e *estrada/estradinha* são predominantes no falar masculino e somente *pique* ocorreu em maior quantidade no vocabulário das mulheres. Apesar disso, pode-se observar que a diferença entre os sexos, em termos de produtividade desses itens lexicais, não chega a ser relevante (duas ocorrências entre os homens e quatro entre as mulheres).

O gráfico 1 a seguir registra as semelhanças e as diferenças entre as regiões em termos de denominações da “picada”. Observa-se que *caminho*, *picada*, *estrada* e *pique* apareceram em ambas as regiões, enquanto *trilha*, *carreiro/carrero* e *trilho/trio* são particulares à região Sul. As variantes mais produtivas nas duas regiões são distintas: enquanto na região Norte o item lexical *caminho* obteve maior índice de registro (53,16%) e *picada* alçou o segundo lugar em termos de produção (29,11%), na região Sul ocorre o contrário: a unidade lexical *picada* foi a mais mencionada pelos sulistas (35,42%), seguida pelo item lexical *caminho* (21,88%).



**Gráfico 1.** Itens lexicais mais produtivos nas regiões Norte e Sul do Brasil como denominação da "picada" (62/QSL/ALiB)

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

### 3.2 Denominações mais produtivas para o "trilho" (63/QSL/ALiB)

Assim como na análise da questão anterior, os dados da região Norte foram analisados em primeira instância para, na sequência, expor os dados do Sul. Houve também o cotejo entre os dados lexicais documentados nas duas regiões brasileiras.

#### 3.2.1 Região Norte

Como resposta para a questão 63/QSL/ALiB, foram fornecidos, pelos informantes do interior da região Norte, 81 ocorrências, além de cinco não-respostas (NR). A tabela 7 reúne os cinco itens léxicos mais produtivos no universo em estudo acompanhados de seus respectivos percentuais de ocorrência: *caminho*, *estrada*, *trilha*, *vereda/vareda* e *carreiro/carrero*.

O item lexical *caminho*, com 46,58% das respostas, foi atestado como o mais frequente entre os informantes nortistas para denominar o referente contemplado pela pergunta 63/QSL/ALiB. Em segundo lugar, situa-se a forma *estrada*, com 16 ocorrências (21,92%). Na sequência, em termos de produtividade, aparecem as unidades léxicas *trilha* (12,33%), *vereda/vareda* (10,95%) e *carreiro/carrero* (8,22%).



**Tabela 7.** Itens lexicais mais produtivos como resposta para a questão 63/QSL/ALiB – região Norte

<b>Item Lexical</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Porcentagem</b>
Caminho	34	46,58%
Estrada	16	21,92%
Trilha	9	12,33%
Vereda/vareda	8	10,95%
Carreiro/carrero	6	8,22%
TOTAL	73	100%

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

Para o exame da perspectiva diageracional, que leva em consideração a observação das ocorrências lexicais segundo as faixas etárias I e II dos informantes, os dados expostos na tabela anterior foram organizados conforme mostra a tabela 8 a seguir:

**Tabela 8.** Itens lexicais mais produtivos para a questão 63/QSL/ALiB segundo a faixa etária – região Norte

Faixa etária I		Faixa etária II	
<b>Itens lexicais</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Itens lexicais</b>	<b>Ocorrências</b>
Caminho	21	Caminho	13
Estrada	7	Estrada	9
Trilha	3	Trilha	6
Vereda/vareda	2	Vereda/vareda	6
Carreiro/carrero	3	Carreiro/carrero	3
TOTAL	36	TOTAL	37

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

Os dados da tabela 8, organizados segundo os grupos etários, evidenciaram diferenças quanto à preferência lexical dos informantes, segundo a idade. No primeiro grupo (faixa etária I), o item lexical *caminho* (21 ocorrências) foi o único com maior índice de produtividade, já que os demais obtiveram números bem inferiores de ocorrências: *estrada* (7), *trilha* (3), *vereda/vareda* (2), *carreiro/carrero* (3). Entre os falantes da faixa etária II, a forma *caminho* também foi a mais produtiva, só que com menor número de registros (13) em relação aos alçados entre os da faixa jovem. Todavia, um fenômeno merece destaque entre os dados fornecidos pelos falantes mais idosos: as demais variantes documentadas alcançaram maior número de registros, exceto *carreiro/carrero* que obteve o mesmo número de menções – *estrada* (9), *trilha* (6) e *vereda/vareda* (6), o que aponta para uma possível manutenção dessas variantes entre os falantes da faixa etária II.

A tabela 9, por sua vez, informa os dados relativos à distribuição dessas mesmas variantes, segundo o sexo dos falantes.

**Tabela 9.** Itens lexicais mais produtivos para a questão 63/QSL/ALiB segundo o sexo – região Norte

<b>Sexo masculino</b>		<b>Sexo feminino</b>	
<b>Itens lexicais</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Itens lexicais</b>	<b>Ocorrências</b>
Caminho	14	Caminho	20
Estrada	6	Estrada	10
Trilha	6	Trilha	3
Vereda/vareda	5	Vereda/vareda	3
Carreiro/carrero	4	Carreiro/carrero	2
TOTAL	35	TOTAL	38

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

Nota-se pelos dados visualizados que somente as unidades lexicais *caminho*, com 20 ocorrências, e *estrada*, com 10 registros, foram mais produtivas no âmbito do universo feminino. Os demais itens lexicais – *trilha* (6), *vereda/vareda* (5) e *carreiro/carrero* (4) – tiveram a preferência dos homens.

### 3.2.2 Região Sul

Na região Sul, foram documentadas cinco variantes lexicais como resposta para a pergunta 63/QSL/ALiB, num total de 197 registros e 11 casos de não-respostas (NR). Considerando esse universo, foram validados cinco itens lexicais mais produtivos que resultaram em 168 ocorrências: *carreiro/carreirinho/carrerinho/carrero/carrero de vaca, caminho, estrada/estradinha, trilho/trio*. Seguindo o mesmo procedimento adotado nos casos anteriores, foram excluídos os casos de ocorrências únicas e as unidades lexicais que obtiveram baixa produtividade.

**Tabela 10.** Itens lexicais mais produtivos como resposta para a questão 63/QSL/ALiB – região Sul

Item Lexical	Ocorrências	Porcentagem
Carreiro/carreirinho/carrerinho/ carrero/ carrero de vaca	57	33,93%
Caminho	31	18,45%
Trilha	27	16,07%
Estrada/estradinha	27	16,07%
Trilho/trio	26	15,48%
TOTAL	168	100,00%

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

Como notado pelos dados da tabela 10, a unidade lexical mais produtiva entre os 164 informantes sulistas foi a unidade lexical *carreiro* com 33,93% de ocorrências e, além disso, é também a forma que mais apresentou variantes (*carreirinho/carrerinho/carrero/carrero de vaca*). Na sequência, o item lexical *caminho* foi o segundo mais utilizado pelos informantes com 18,45% de registros. Já *trilha*, *estrada/estradinha* e *trilho/trio* não evidenciaram discrepância significativa entre eles em termos de produtividade.

Prosseguindo, os dados da região Sul registrados na tabela anterior foram organizados, segundo as perspectivas diageracional e diassexual e evidenciaram diferenças em termos de preferência lexical em relação aos dados da região Norte. A tabela a seguir traz a distribuição dos itens lexicais mais produtivos segundo as faixas etárias I e II.

**Tabela 11.** Itens lexicais mais produtivos para a questão 63/QSL/ALiB segundo a faixa etária – região Sul

Faixa etária I:		Faixa etária II:	
Itens lexicais	Ocorrências	Itens lexicais	Ocorrências
Carreiro/carreirinho/ carrerinho/ carrero/carrero de vaca	32	Carreiro/carreirinho/ carrerinho/ carrero/carrero de vaca	25
Caminho	13	Caminho	18
Trilha	12	Trilha	15
Trilho	9	Trilho	17
Estrada/estradinha	12	Estrada/estradinha	15
TOTAL	78	TOTAL	90

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

Embora as variantes lexicais *carreiro/carreirinho/carrerinho/carrero/carrero de vaca* tenham sido produtivas nas duas faixas etárias, foram registradas em maior proporção entre os falantes mais jovens, com 32 ocorrências. As demais, ao contrário, se destacaram entre a população mais idosa que foi entrevistada pelo Projeto ALiB. Além disso, o item lexical *carreiro* também foi documentado entre os informantes nortistas, mas com pouca expressividade, sendo possível aventar a hipótese de que o item *carreiro* e suas variantes sejam mais comuns na norma lexical sulista.

O item lexical *caminho*, que na Região Norte foi mais produtivo na faixa etária I, no Sul do Brasil teve maior grau de registro entre falantes da faixa etária II. Em contrapartida as unidades lexicais *trilha* e *estrada/estradinha* atingiram maior produtividade entre os falantes da faixa etária II em ambas as regiões contempladas por este estudo. O mesmo se observou em relação à variante *trilho* registrada apenas na região Sul.

A tabela 12, apresentada na sequência, exhibe as unidades léxicas mais produtivas de acordo com o critério “sexo” dos informantes:

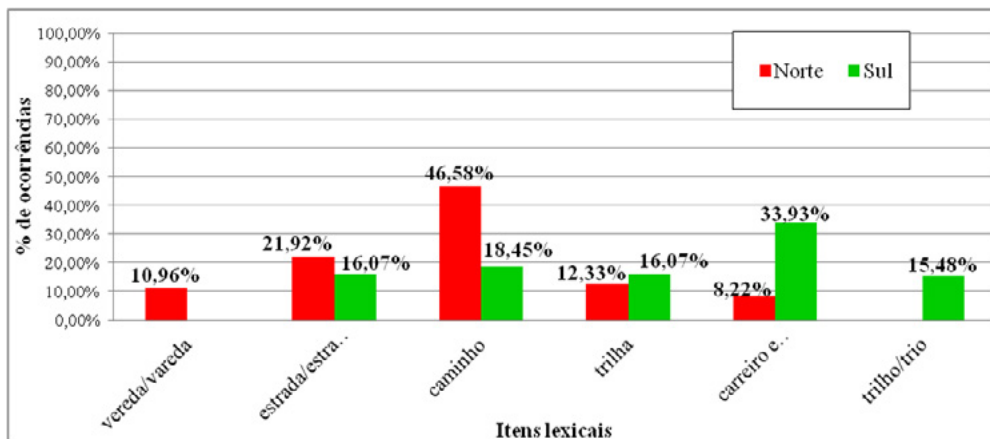
**Tabela 12.** Itens lexicais mais produtivos para a questão 63/QSL/ALiB segundo o sexo – região Sul

<b>Sexo masculino:</b>		<b>Sexo feminino:</b>	
<b>Itens lexicais</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Itens lexicais</b>	<b>Ocorrências</b>
Carreiro/carreirinho/ carrerinho/carrero/carrero de vaca	36	Carreiro/carreirinho/ carrerinho/carrero/carrero de vaca	21
Caminho	12	Caminho	19
Trilha	13	Trilha	14
Trilho	10	Trilho	16
Estrada/estradinha	15	Estrada/estradinha	12
TOTAL	86	TOTAL	82

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

Em relação à organização dos dados de acordo com a variável sexo, foram verificadas algumas constatações: as formas lexicais *carreiro* e variantes (36 ocorrências) e *estrada/estradinha* foram mais produtivas entre os falantes masculinos na região Sul, enquanto, entre os nortistas, o item lexical *carreiro* não evidenciou diferenças em termos de preferência entre os sexos. A unidade lexical *estrada*, por sua vez, foi mais produtiva entre a população feminina. Por fim, os itens lexicais *caminho* (19), *trilha* (14) e *trilho/trio* (16) também foram mais frequentes nas respostas das informantes femininas.

Ao observar os dados documentados nas regiões Norte e Sul do Brasil, como denominação do conceito expresso na questão 63/QSL/ALiB, identifica-se a seguinte constatação: enquanto a unidade *vereda/vareda* foi mencionada somente no Norte com oito ocorrências, o item *trilho* foi privativo da região Sul, com 26 ocorrências. Os demais itens apareceram em ambas as regiões, porém com graus distintos de registros.



**Gráfico 2.** Percentuais dos itens lexicais mais produtivos nas regiões Norte e Sul do Brasil para a questão 63/QL

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pela autora

### 3.3 Perspectiva Léxico-Semântica

Nesta etapa da análise, examinam-se os dados na perspectiva léxico-semântica e, para tanto, verifica-se a questão da dicionarização das variantes lexicais documentadas. A questão 62/QL/ALiB contém um referente construído pelo homem, enquanto a 63 remete a um evento natural que se forma no decorrer do tempo com a passagem dos animais e do homem.

O item lexical *caminho* foi utilizado como resposta para as duas questões em ambas as regiões em estudo. Enquanto no Norte ocupou maior índice de ocorrências, no Sul, foi o segundo mais produtivo. Segundo o dicionário Houaiss (2001), a palavra *caminho* nomeia uma “[...] faixa de terreno ou local de passagem esp. adaptado, preparado ou construído para servir de ligação [...] entre dois ou mais lugares; via”, “trajeto, percurso, rota; itinerário”, “lugar por onde é possível seguir adiante; percurso que se deve seguir para chegar aonde se quer ir”, “passagem, saída”. No Aulete (2014), esse item lexical é definido como “[...] faixa de terreno por onde passam ou podem caminhar pessoas ou animais ao irem de um lugar para outro”, “percurso que se pode ou deve seguir para chegar a determinado lugar”.

O item lexical *estrada*, como discutido anteriormente, também foi utilizado como resposta às duas questões em ambas as regiões, porém em menor proporção. No dicionário Houaiss (2001), é definido como uma “[...] via mais larga que um caminho, que atravessa certa extensão territorial, ligando dois ou mais pontos, e através da qual as pessoas, animais e/ou veículos transitam”, “direção, rumo, caminho (da existência)”. Aulete (2014) também define a unidade lexical *estrada* como “[...] via pública mais ou menos larga que atravessa um território ou região, com extensão variável, para ser transitada por pessoas, veículos e animais”; “Termo genérico para o conjunto ou rede de vias terrestres de uma determinada área, estado ou país”, “Caminho, direção, rumo”.

Nota-se que as acepções apresentadas pelas duas obras consultadas definem genericamente os referentes nomeados sem, contudo, contemplar a acepção atribuída a elas na descrição dos referentes contemplados pelas questões estudadas. As definições, de maneira genérica, aplicam-se a qualquer referente que tenha o traço semântico “trajeto/ passagem de ligação entre dois locais”. Como já demonstrado, os itens lexicais *caminho* e *estrada* foram produtivos em ambas as regiões tendo sido mencionados por falantes de ambas as faixas etárias dos dois sexos, o que denota a dificuldade dos informantes de nomear um referente do meio rural e, portanto, não familiar a pessoas citadinas, daí o uso dos termos genéricos *caminho* e *estrada*.

Houve o registro da unidade lexical *picada*, em ambas as regiões, como resposta para a questão 62/QSL/ALiB que está assim definida por Houaiss (2001): “[...] (1789) atalho aberto na mata a golpes de facão ou de foice para a passagem de pessoas, pequenos veículos etc.”. Na obra lexicográfica de Aulete (2014), aparece a seguinte acepção: “[...] Caminho aberto em mata fechada a golpes de facão ou foice; ATALHO; PIQUE; TRILHA: “A estrada está a sua direita. Mas ele se dirige para a picada onde deve ter menos gente” (Jorge Amado, Jubiabá)”, logo, é a acepção que aparece no texto da pergunta 62/QSL/ALiB. Já o item lexical *pique*, também mencionado como denominação do conceito contemplado pela questão 62/QSL no Norte e no Sul, é definido por Houaiss (2001) como “[...] Regionalismo: Brasil. Atalho estreito”. Em Aulete (2014), no verbete atualizado, é um “[...] Atalho estreito na mata; PICADA”, já no verbete original, há o pique<sup>2</sup> onde encontramos a definição desta unidade como “(Bras., Rio Grande do Sul) O mesmo que picada<sup>2</sup> (passagem aberta no mato). (Amazônia) Ação ou efeito de abrir trilhos ou pequenas picadas até árvores, que assim ficam em piques. Picar”. Podemos visualizar que, assim como no registro anterior, *pique* também pode ser utilizado para nomear o universo específico investigado. Outro ponto a ser ressaltado é que, nas acepções originais do Aulete (2014), *pique* foi classificado como brasileirismos, do Rio Grande do Sul e da Amazônia, logo, as regiões contempladas neste estudo.

No verbete atualizado de Aulete (2014), *trilha* é definido com a seguinte acepção: “caminho, vereda, trilha” e no verbete original como “Trilha. (Fig.) Caminho, direção, via, trilha, norma: Rápida é a carreira do malvado no trilha do crime. (Herc.)”. Em Houaiss (2001), *trilha* é definido como “caminho” e classificado como regionalismo. Como resposta à questão 62/QSL/ALiB, o item lexical *trilha* ocorreu somente na região Sul, enquanto, como denominação do conceito objeto da pergunta 63/QSL/ALiB, foi utilizado no Norte e no Sul. Essa unidade lexical é definida como “[...] ação ou efeito de trilhar; trilhada”, “caminho rudimentar, ger. estreito e tortuoso, entre vegetação; trilha, vereda”, “vestígio deixado por pessoa ou animal no caminho que percorreu; pista, rasto”, em Houaiss (2001), e como “[...] ação ou resultado de trilhar”; “Vestígio, rasto deixado por algo, pessoa ou animal que passa, pista”, “Trilha, caminho, vereda, senda, caminho, ger. entre vegetação”, no verbete atualizado, e “vestígio, rasto que uma pessoa ou animal deixou no sítio por onde passou; pista. Trilha, caminho, vereda, senda: No meio da estreita trilha aberta por entre as urzes”, no verbete original do Aulete (2014).

A forma lexical *carreiro* e suas variantes foram documentadas na região Norte (questão 62/QSL) e no Sul (em ambas as questões). Na obra de Houaiss (2001), o item lexical *carreiro* é definido como um “[...] Regionalismo: Brasil, lugar por onde habitualmente passam os animais de caça”; “Regionalismo: Portugal sulco aberto no chão pela passagem contínua de carros”; “Regionalismo: Sul do Brasil e Portugal. Caminho estreito, atalho”. Em Aulete (2014), aparece a acepção “caminho estreito feito no terreno pela contínua passagem de carros”, “Bras. Lugar ou caminho da passagem habitual dos animais de caça”; “Bras. S Cocheiro, boleiro”, “Fig. Caminho, via, meios”.

Observa-se que todas as acepções atribuídas a *trilha* e a *carreiro* não contemplam o uso específico detalhado no texto da pergunta 62/QSL/ALiB. No entanto, levando em consideração o conceito presente na questão 63/QSL, as acepções registradas contemplam os textos das perguntas à medida que, na definição de *trilha*, aparecem passagens feitas tanto por pessoa, como por animais, enquanto na documentação de *carreiro*, o referente está ligado somente ao animal como responsável pela formação do universo estudado.

Por fim, as unidades lexicais *vereda/vareda* foram documentadas somente na região Norte como resposta para a questão 63/QSL/ALiB. No dicionário de Houaiss (2001), *vereda* é classificada como um “[...] Regionalismo: Centro-Oeste do Brasil. Caminho estreito, senda, sendeiro. Caminho secundário pelo qual se chega mais rapidamente a um lugar; atalho”, “Regionalismo: Goiás. Clareira ou caminho entre a vegetação rasteira”. Em Aulete (2014), é definido, no verbete atualizado, como “[...] Caminho estreito; SENDA, caminho mais curto fora do trajeto usual; ATALHO”. No verbete original, é definido como “caminho estreito, atalho: Só conduz para aqui uma vereda, [...] Bras. (Goiás) Clareira na vegetação rasteira. (Centro) Matas cercadas de campos, com renques de buritis e pindaíbas pelos cerrados”. Em ambas as acepções, *vereda* é classificada como regionalismos, sobretudo, na região Centro-Oeste, entretanto, o uso dessa forma no *corpus* deste estudo demonstrou que também se configura como um regionalismo da região Norte.

## Considerações finais

O estudo apontou semelhanças e diferenças entre os dados registrados nas regiões Norte e Sul do Brasil para nomear referentes distintos. Na região Norte, por exemplo, foram documentados os itens lexicais *caminho*, *picada*, *estrada* e *pique*, para nomear a “picada” (QSL/ALiB/62) e as unidades lexicais *caminho*, *estrada*, *trilha*, *vereda/vareda* e *carreiro* como nomes para o “trilho” (QSL/ALiB/63). Já na Região Sul, as unidades mais produtivas como denominação da “picada” foram *picada*, *caminho*, *trilha*, *carreiro/carrero*, *trilho/trio*, *estrada/estradinha* e *pique*, enquanto para nomear o “trilho” foram registradas as unidades lexicais *carreiro/ carreirinho /carrerinho /carrero /carrero de vaca*, *caminho*, *trilha*, *estrada/estradinha* e *trilho/trio*.



O cotejo entre os dados das duas regiões, em relação à questão 62/QSL/ALiB, “picada”, demonstrou que todos os itens lexicais mais produtivos no Norte também foram registrados no Sul, mas não o contrário: *trilha*, *carreiro/carrero* e *trilho/trio* são particulares ao Sul. Outro ponto a ser observado é que *picada* e *pique* foram mencionados pelos informantes somente para nomear “picada” nas duas regiões estudadas. Os dados obtidos como resposta para a questão 63/QSL/ALiB, “trilho”, reuniram as unidades lexicais *estrada/estradinha*, *caminho*, *trilha*, *carreiro/carrero* e suas variantes e foram documentadas em ambas as regiões. Além disso, as variantes *vereda/vareda* foram características da região Norte, enquanto *trilho* alçou maior índice de frequência no Sul.

O estudo evidenciou ainda que o uso de determinados itens lexicais parece estar condicionado às variáveis idade e sexo. As formas genéricas *caminho* e *estrada* foram mais produtivas entre as mulheres da faixa etária I. Na região Sul, por exemplo, embora a unidade lexical *caminho* tenha sido mais frequente como denominação de *trilho* entre os falantes da faixa etária II, ainda prevaleceu entre as mulheres. Já as unidades lexicais *picada*, *vereda/vareda* são mais frequentes entre os falantes da faixa etária II, sobretudo, em maior produtividade na fala dos homens.

Frente ao exposto, é possível notar que os informantes optaram pelo uso de itens lexicais genéricos (*caminho*; *estrada*) por não estarem familiarizados com os referentes contemplados pelas perguntas 62 e 63 do QSL/ALiB, que focalizam referentes não comuns ao ambiente citadino. Em razão disso, elegeram, em suas escolhas lexicais, itens lexicais de carga semântica genérica, capazes de nomear os dois referentes do universo rural.

## REFERÊNCIAS

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118, 1998.

FERREIRA, C.; CARDOSO, S. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

CALDAS AULETE. *Dicionário Online Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014. Versão on-line.

CARDOSO, S. A. M. et al. *Atlas Linguístico do Brasil*. v. 1. Londrina: Eduel, 2014a.

CARDOSO, S. A. M. et al. *Atlas Linguístico do Brasil*. v. 2. Londrina: Eduel, 2014b.

CARDOSO, S. A. M. Caminhos da dialetologia no Brasil. *In*: HORA, D. da; ALVES, E. F.; ESPÍNDOLA, L. C. (org.). ABRALIN: 40 anos em cena. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p. 137-171.

CARDOSO, S. A. M. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Questionários Linguísticos*. 2001. Londrina: Eduel, 2001.

COSERIU, E. *Teoria da Linguagem e Linguística Geral*. Tradução Agostinho Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Editora da USP, 1979.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, Versão 1.0*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

# O léxico tabu em romances policiais: fatores pragmáticos na tradução do espanhol para o português

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2358>

**Flávia Seregati<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Neste trabalho, pretende-se investigar o uso de um léxico específico em romances policiais, com vistas a detectar e analisar a incidência de fatores pragmáticos na tradução espanhol-português de lexias simples e complexas, especificamente as consideradas tabus linguísticos. Com foco nas unidades lexicais tabus e com base no modelo de divisão por esferas, proposto por Seregati (2018), foram examinadas as motivações de uso encontradas no *corpus* MVM-4.

**Palavras-chave:** lexicologia; tradução; lexias tabus; romance policial.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [flaviaseregati@gmail.com](mailto:flaviaseregati@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-0338-1457>

## **Taboo lexicon in detective novel: pragmatic factors in the translation from Spanish to Portuguese**

### **Abstract**

This research aims to study the taboo lexicon in detective novels in order to observe and analyze the incidence of pragmatic factors in the translation (Spanish-Portuguese) of simple and complex words, specifically the ones that are considered linguistic taboos. The main focus of the research are taboo lexical units, based on the division model proposed by Seregati (2018). Thus, the objective was to analyze the units of MVM- 4, according to the established division.

**Keywords:** lexicology; translation; taboo lexicon; detective novel.

### **Introdução**

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que os estudos da linguagem contemporânea, apesar de serem divididos em diversas disciplinas, têm como propósito investigar um mesmo objeto, isto é, a língua. Além disso, embora esse objeto observacional seja o mesmo para as diferentes disciplinas, os objetos teóricos são muito diferentes. Assim, pode-se analisar o objeto linguístico de diferentes perspectivas, por exemplo, a partir da Lexicologia, da Morfologia, da Sintaxe, da Semântica e da Fonologia. E, a partir dessas disciplinas, entendemos que cada uma tem como finalidade estudar estritamente um objeto teórico distinto, ou seja, uma perspectiva distinta da língua.

O foco, neste caso, será estudar o objeto linguístico segundo a concepção das disciplinas Lexicologia e Pragmática, estabelecendo pontos de convergência entre as duas, com a finalidade de analisar os usos do léxico tabu em português e espanhol presentes na obra de Manuel Vázquez Montalbán. Ao observar essas duas disciplinas, podemos estabelecer relações entre o uso que se faz do léxico de determinada língua durante a interação social em função dos fatores pragmáticos, que analisam a língua com foco em seus usuários e na interação.

Dessa forma, entendemos que é necessário relacionar essas disciplinas para ultrapassar o chamado “núcleo duro”, que são os estudos que se preocupam com a “língua em si”, como a Fonética e a Fonologia, a Sintaxe, a Morfologia, a Semântica e a Lexicologia, de acordo com Weedwood (2002), dado que essas áreas de estudos representam os agrupamentos iniciais e mais tradicionais dos estudos da linguagem. Percebemos, assim, que os mais recentes campos são marcados por uma interdisciplinaridade crescente, ocorrendo um cruzamento entre áreas como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Neurociência e a Semiologia.

## Tabus sociais, morais e linguísticos

Estudar os tabus linguísticos requer uma análise mais profunda dos conceitos sociais e morais que deram início às proibições e às restrições. Assim, segundo Benke (2012), o debate acerca dos tabus linguísticos necessita ser estabelecido a partir de um ponto de vista antropológico, uma vez que, de acordo com a autora, “o estudo dos tabus linguísticos pode evidenciar aspectos relativos à maneira como um povo vê e concebe a realidade em que vive, isto é, suas crenças, seus valores e suas ideologias” (BENKE, 2012, p. 18).

Essa discussão é pertinente porque é impossível desassociar o léxico de uma língua dos valores e das crenças de uma sociedade, visto que a linguagem que certo grupo utiliza enfatiza as características específicas, por exemplo, a realidade e a cultura em que esses indivíduos estão inseridos. Em consonância com Biderman (1996), entendemos que o léxico de uma língua depende dos falantes que o empregam, agem sobre ele e se identificam através dele, afinal “o léxico é o lugar da estocagem da significação e dos conteúdos significantes da linguagem” (BIDERMAN, 1996, p. 27).

Assim, entendemos que a comunidade linguística em que os falantes estão inseridos define os costumes, as ações e o modo de se expressar, visto que são motivados pelo ambiente em que residem. Consequentemente, é preciso considerar as transformações que o corpo social e seus valores estão sujeitos com o passar do tempo. Em conformidade com a discussão, Preti (1983, p. 60) esclarece que

[...] como os costumes, submetidos a um processo competitivo de forças sociais opostas, em que se alternam e se equilibram leis da continuidade e da renovação, controladas pelo grau de aceitabilidade do povo, em diferentes épocas, assim também o estoque lexical sofre a influência das pressões sociais que ora o prendem à tradição de uma hipotética “boa linguagem”, ora o libertam para a aceitação de novos vocábulos, novos conceitos, surgidos da necessidade de expressar ideias e atividades recentes.

Logo, examinar o léxico das diferentes línguas equivale a analisar também sua cultura, dado que o acervo lexical que utilizamos espelha e retrata o modo de pensar e de viver da sociedade. Assim, entendemos que “esses hábitos linguísticos, com a força de uma convenção tácita, ligados de maneira indissolúvel ao modo de viver e encarar a vida numa sociedade, formam o que se convencionou chamar de *uso*” (PRETI, 1984, p. 1).

A partir dessas considerações relativas à linguagem, de modo geral, é necessário entender o papel e a situação dos tabus linguísticos com base na sociedade e em seus valores. Por isso, Preti (1983) estabelece que os palavrões, os vocábulos obscenos, as blasfêmias

e as gírias estão inseridos na classificação de tabus linguísticos, já que, na maioria das vezes, são formas linguísticas rotuladas como de baixo prestígio social e, devido a essas características, podem ser malquistas pelos moldes culturais vigentes. Normalmente, as lexias grosseiras e obscenas fazem parte da linguagem tabu mais popular e, além disso, são as que mais possuem rótulos que depreciam o uso desse linguajar. Durante a pesquisa sobre as unidades lexicais tabus, precisamos considerar os obstáculos presentes ao classificá-las, visto que essa linguagem está sujeita às determinações e à restrição do pensamento e da opinião da cultura e da época.

Em síntese, o léxico tabu é parte fundamental da linguagem, e, portanto, de acordo com Guérios (1956), é um fenômeno universal e de todos os tempos, não sendo semelhante na intensidade e nem coincidente, ou seja, os tabus são alterados segundo a situação em que estão inseridos, podendo sofrer modificações de acordo com o grupo em que forem expressos. Segundo Krek (2010), a onipresença do léxico vulgar precisa ser reconhecida em nossa linguagem e, além disso, é preciso aceitá-lo como integrante da língua, dado que, se retirada essa parte, não será possível compreender um idioma totalmente.

A partir do exposto, percebemos que a aceitação das unidades lexicais tabus está crescendo em situações corriqueiras, visto que essa linguagem pode ser vista em inúmeros meios de comunicação, como músicas e, neste caso específico, na literatura. Porém, essas lexias que fazem alusão aos objetos, às coisas e aos pensamentos reprimidos e censurados suscitam múltiplas reações nos indivíduos, as quais frequentemente estão carregadas de preconceitos e intolerâncias. Dessa forma, é possível compreender que o léxico tabu possui essa nomenclatura devido aos valores e princípios que a sociedade confere às ações, aos pensamentos e às ideias. Assim sendo, somente acontecerão alterações quanto à concepção das lexias tabus no momento em que os valores morais da sociedade também sofrerem mudanças.

## **Divisão das motivações de uso do léxico tabu por esferas**

Com base na discussão sobre o léxico tabu, entendemos que, na situação comunicativa, ocasionalmente encontramos lexias que são condenadas moralmente por grupos ou pela sociedade. Isso ocorre dado que o uso do léxico tabu foi, desde muito tempo, uma maneira rotulada como pejorativa para exteriorizar sentimentos. Como consequência desse estigma, normalmente, optamos por palavras mais adequadas de acordo com o contexto em que estamos inseridos, de modo a evitar, na medida do possível, o uso de palavras de baixo calão, como palavrões ou insultos.

Em consonância com essas afirmações, Gfrorer (1975) esclarece que em todas as culturas encontramos a presença de lexias condenadas e proibidas, chegando até o extremo de sua menção ser proibida em comunicações mais formais ou de acordo com os aspectos conversacionais. Temos, assim, como consequência dessas interdições

diversas expressões eufemísticas, isto é, unidades lexicais aceitas pela sociedade, com a finalidade de poupar o falante dos efeitos ofensivos que esse léxico pode causar. Contudo, o uso de uma expressão eufemística ainda conservará, parcialmente, a transmissão da mensagem. Além disso, Gfroerer (op. cit.) afirma que o modo, linguístico ou culturalmente, com que as diversas culturas lidam com os tabus é interessante, uma vez que sempre haverá mudanças de acordo com o ponto de vista e o contexto adotado.

Por conseguinte, é necessário que, ao estudar o tratamento dado ao léxico tabu, estabeleçamos um vínculo que englobe as múltiplas razões e fatores que motivam o uso dessas unidades lexicais, cujas origens podem ser sociais ou discursivas. Assim, apresentaremos brevemente três autores apresentados por Rundblom (2013) ao estudar o uso do léxico tabu, a saber: Ljung (2006), Einarsson (2009) e Svahn (1999), que apresentam algumas categorizações para o uso dessa linguagem.

Inicialmente, Rundblom (op. cit.) expõe a classificação de Ljung (2006), segundo o qual, frequentemente, os insultos e xingamentos são empregados como mecanismo para amenizar a pressão, liberar sentimentos de irritação e impaciência, demonstrar surpresa, alegria, reforçar o que foi enunciado, e também para reforçar o sentido de pertencimento à sociedade. Em seguida, é apresentado Ljung (2006, p. 43 apud RUNDBLOM, 2006, p. 14), o qual sugere uma classificação das razões para empregar lexias tabus, são elas: exclamação de irritação; juramento; desaprovação ou aprovação; maldizer; exortação antipática; insultos permanentes; insultos; fortalecimentos das questões e neologismos.

Por fim, encontramos as classificações de Einarsson (2009 apud RUNDBLOM, 2006, p. 13) e Svahn (1999 apud RUNDBLOM, 2006, p. 14), que têm como objetivo diferenciar as motivações e as situações de uso do léxico tabu. Primeiramente, Einarsson (2009, p. 135-136 apud RUNDBLOM, 2006, p. 13) estabelece uma categorização para as motivações de uso do léxico tabu em três esferas, a saber: *Motivações psicológicas*: o indivíduo demonstra seus sentimentos que podem variar desde dor até irritação ou alegria; *Motivações sociais*: o indivíduo tem como finalidade parecer ríspido, chocar outras pessoas, demonstrar pertencimento a um grupo ou ofender alguém; *Motivações linguísticas*: o indivíduo pretende reforçar o que já foi dito, ou seja, salientar ou evidenciar aquilo que requer mais atenção por meio do realce ou ênfase do objeto. Svahn (1999, p. 18 apud RUNDBLOM, 2006, p. 14), assim como Einarsson (op. cit.), também relaciona o uso das unidades lexicais tabus em três tópicos, porém seu objetivo não são as motivações, mas sim as situações que geram esse uso. São elas: situações emocionais, situações de poder, a gíria de grupos e a intimidade.

De acordo com as classificações expostas nos parágrafos acima, percebemos que, nos círculos sociais, é habitual que os indivíduos adaptem a sua linguagem aos diferentes contextos, circunstâncias e destinatários, tendo como finalidade formar vínculos com grupos ou classes de interesse durante a comunicação. Assim, Einarsson (2009), Svahn (1999) e Ljung (2006) classificam o uso do léxico tabu desde perspectivas distintas.

Ademais, é preciso ressaltar que, além das motivações de uso do léxico tabu, as diferenças entre o estudo da cortesia, descortesia e anticortesia precisam ser discutidas brevemente, dado que esses conceitos são fundamentais para que a diferença entre as esferas II e III fiquem claras.

Segundo Allan e Burrige (2006), a identificação de uma linguagem como cortês ou descortês depende de diversos fatores, dado que nossa percepção é afetada por aspectos como: o relacionamento entre os indivíduos; o público e os ouvintes; o assunto; a situação; e o meio utilizado, que pode variar entre falado ou escrito. Em suma, esses autores explicam que a cortesia depende do contexto, do lugar e do momento. “O que é considerado cortês é, pelo menos, inofensivo e, na melhor das hipóteses, agradável a um público. O que é ofensivo é descortês” (ALLAN; BURRIDGE, 2006, p. 30).

Fundamentado nos autores estudados, foi proposta uma nova classificação de esferas de motivações de uso por Seregati (2018), na qual dividimos em 5 esferas as motivações de uso do léxico tabu, classificando as lexias encontradas em romances policiais, neste caso mais especificamente no *corpus* MVM-4, de acordo com o contexto em que estão inseridas nas obras em espanhol e em português.

Abaixo podemos observar o que cada categoria engloba e sua nomenclatura, distinguindo os usos do léxico tabu no contexto específico do romance policial.

**Quadro 1.** Proposta de esferas de motivações de uso

Esfera I	<i>Motivações psicológicas individuais</i>	Unidades lexicais tabus que têm como foco apenas o indivíduo enunciatador, ou seja, essas unidades são enunciadas, como insultos ou xingamentos, para representar sentimentos como dor, raiva, ira, cólera, indignação, surpresa, susto, espanto ou irritação do falante em relação a algum acontecimento que o atinge. Em geral, as lexias tabus dessa motivação são expressas na forma de interjeições.
Esfera II	<i>Motivações sociais de descortesia</i>	Unidades lexicais tabus que têm como foco a interação social entre indivíduos e que a intenção do falante seja ofender ou insultar diretamente o interlocutor ou indiretamente na referência a terceiros. Em síntese, a motivação de uso desse léxico, na forma de insultos ou xingamentos, é a de prejudicar a imagem do outro.

(continua)



Esfera III	<i>Motivações sociais de anticortesía</i>	Unidades lexicais tabus das quais os falantes fazem uso para demonstrar o seu pertencimento a determinado grupo e como demonstração de carinho em relação a um indivíduo. Nessa esfera, encontramos uma motivação de uso do léxico tabu distinto daquele que usualmente é atribuído a este tipo de lexia.
Esfera IV	<i>Motivações discursivas</i>	Unidades lexicais tabus que têm como finalidade evidenciar, acentuar aquilo que está sendo dito. Centrada no objeto ou situação de que a mensagem trata, está orientada para o contexto ou referente. Ao ser empregada como adjetivo, essas unidades lexicais normalmente são empregadas antes do substantivo a que fazem referência
Esfera V	<i>Motivações biológicas</i>	Unidades lexicais tabus que fazem referência a atividades fisiológicas e biológicas dos seres humanos. Nessa esfera, encontramos unidades lexicais relativas a partes do corpo humano, feminino e masculino, a excrementos, a fluidos corporais e a atividades sexuais.

Fonte: Seregati (2018)

### **Corpus MVM-4**

O *corpus* de pesquisa MVM-4 é constituído por dois livros do autor espanhol Manuel Vázquez Montalbán, a primeira parte da obra é intitulada *Milenio I. Rumbo a Kabul* e a segunda *Milenio II. En las antípodas*, e sua respectiva tradução para o português, *Milênio*, feita por Rosa Freire d'Aguiar e veiculada em volume único.

Manuel Vázquez Montalbán foi um escritor catalão que nasceu em Barcelona em 1939 e faleceu em Bangkok em 2003. Além de ser graduado em Filosofia e Letras, também cursou a *Escuela Oficial de Periodismo*. Vázquez Montalbán participou de diversas atividades, dentre elas foi escritor, jornalista, poeta e romancista. Devido a sua grande produtividade em diversas áreas, ele possui grande produção literária, a qual abrange narrativas, poesias, textos experimentais e ensaios.

Quanto à *Serie Carvalho*, as obras que compõem essa série são baseadas no detetive Pepe Carvalho, o qual é identificado como um personagem introvertido que, muitas vezes, opta por escutar a falar. Assim, ele pode ser descrito como um personagem contraditório, dado que, apesar de ser um personagem extremamente culto, em muitas passagens, queima seus livros por motivos superficiais.

O autor da série, Vázquez Montalbán, em uma de suas entrevistas, declarou que o personagem principal, Carvalho, possui características arbitrárias, sendo conseqüentemente inverossímil, uma vez que carece de qualquer reflexão em relação à realidade. Nas obras da série podemos perceber os reflexos desse caráter contraditório em gestos antagônicos, por exemplo, Carvalho é um homem culto que queima seus livros e que, além disso, é um antigo comunista e ex-agente da CIA.

## Procedimentos metodológicos e análise dos dados

Em um primeiro momento, iniciamos o levantamento dos dados com a leitura das obras, em espanhol e em português, uma vez que é fundamental o entendimento do contexto em que as unidades lexicais tabus são encontradas para que, em um momento posterior, elas fossem classificadas nas esferas de motivações de uso. Nessa primeira leitura, efetuamos uma lista com essas unidades encontradas, em espanhol. A saber: *bestia; bujarra; bujarrón; cabrón; cabrona; cabronazo; cagar; cojones; cojonudo; coño; de cojones; de puta madre; follar; guarro; hijo de puta; joder; joderse; leche; mala leche; maricón; mariconada; mariconería; mariquita; mear; mierda; paja; paquete; picha; polla; puta; putada; tener cojones; tirarse e verga.*

Com base nessa lista, começamos a levantar as lexias tabus de modo manual, ou seja, utilizamos o *corpus* MVM 4 digitalizado e, a partir de uma busca simples (CTRL + F), em espanhol, encontramos o excerto em que essas lexias estavam inseridas. E, assim, selecionamos esses excertos para que, em um segundo momento, fosse possível classificar essas unidades em suas respectivas esferas de motivações de uso. Neste estágio, estabelecemos uma correspondência entre as unidades lexicais tabus e seus contextos de modo a atrelá-las às esferas propostas, considerando seu caráter pragmático.

Após a classificação das lexias em suas respectivas esferas, começamos a relacionar o *corpus* em espanhol, formado apenas por disfemismos, e o *corpus* em português. E, nesse momento, estabelecemos uma relação entre o *corpus* espanhol e português, considerando as lexias que foram traduzidas por eufemismo ou disfemismos em português.

A fim de amparar nossa análise e sustentar nossas reflexões em relação aos traços disfemísticos e eufemísticos do *corpus*, fizemos uso de diversos dicionários, monolíngues e bilíngues, tais como, em português, o Houaiss (2009), o Aurélio (2010), o Caldas Aulete (2014), o *Dicionário Brasileiro de Insultos* (2002), os bilíngues, Collins (2011) e Señas (2010), em espanhol, o *Diccionario de usos del español – María Moliner* (2007), o *Diccionario de la lengua Española – Real Academia Española* (2014), entre outros. Esses dicionários contribuíram para que pudéssemos compreender o contexto dessas lexias por meio da indicação das marcas de uso e também pelas acepções presentes em suas definições.

## Esfera I – Motivações psicológicas individuais

As unidades lexicais tabus englobadas nessa esfera são aquelas pertencentes às motivações de uso que compreendem os insultos e xingamentos dos quais o indivíduo faz uso para demonstrar sentimentos como dor, raiva, ira, cólera, indignação, surpresa, susto, espanto ou irritação, contudo sem a intenção de ofender alguém, mas sim expressar uma emoção relacionada a algo que envolve apenas o enunciador.

Abaixo apresentamos dois exemplos de lexias pertencentes à esfera I, sendo uma traduzida por um equivalente em espanhol também pejorativa, ao qual vamos nos referir aqui como disfemismos, e uma lexia traduzida por um eufemismo em português.

1. *Espanhol*: –*Joder*. O sea, que esos tíos se meten en todas partes. Vayas a donde vayas te encuentras con un moro haciendo el trabajo de un español. No hay derecho. Y ahora toreros.

–Y aunque su religión les prohíba tomar jamón y beber vino o alcoholes más duros, ni caso. Ellos comen jamón y beben alcohol para que nadie pueda señalarlos con el dedo y gritar: «¡Al moro!».

*Português*: “*Porra*. Quer dizer que esses caras se metem por todo lado. Você vai para qualquer lugar e encontra um árabe fazendo o trabalho de um espanhol. Não está certo. E agora os toureiros.”

“E mesmo se a religião deles os proíbe de comer presunto e beber vinho e álcool mais forte, eles nem ligam. Comem presunto e bebem álcool para que ninguém possa apontá-los com um dedo e gritar: ‘Vamos pegar o árabe!’.”

No excerto 1, a lexia tabu “joder” foi traduzida por “porra”. Assim, percebemos que, em português, a unidade lexical “porra” é descrita como modo de expressar surpresa, espanto, dor ou aborrecimento e apresenta a marca de tabuísmo, segundo o dicionário Houaiss (2009). Ademais, o dicionário Aurélio (2010) marca essa lexia como chula ao ser utilizada como interjeição. Logo, entendemos que, em ambos os idiomas, a acepção que corresponde ao contexto em que essas unidades lexicais ocorrem são descritas de modo parecido, tendo como única diferença a questão de ser utilizada para expressar surpresa, de modo claro, visto que, como apresentado em espanhol, essa acepção parece somente abranger sentimentos descorteses.

2. *Espanhol*: –¿Qué carga lleva?

–Zapatos alicantinos con nombres italianos, para fardar, porque los italianos tienen fama como diseñadores. Y usted, ¿a qué va a Francia?

–A hacer prácticas de francés. Lo tenía muy olvidado.

–Prácticas de francés. ¡No te jode!

*Português*: “Que carga você leva?”

“Sapatos de Alicante com nomes italianos, para impressionar, porque os italianos têm fama de bons *designers*. E o senhor, por que vai à França?”

“Para fazer um estágio de francês. Esqueci muito a língua.”

“Estágio de francês! *E essa agora!*”

Diferentemente do excerto 1, o excerto 2 não foi traduzido por uma *lexia tabu* em português. Neste excerto, encontramos como tradução a expressão “e essa agora!”, que pode ser definida como uma expressão eufemística, uma vez que não encontramos características disfemísticas nessa construção. Portanto, mesmo diferindo da escolha tradutória do espanhol, é possível notar que, no contexto em que foi encontrada, foram conservadas as características da interjeição para o português.

## **Esfera II – Motivações sociais de descortesia**

Diferentemente das *lexias tabus* inseridas na Esfera I, entendemos que a Esfera II tem como objetivo classificar as unidades lexicais com caráter de insulto e xingamento dirigidos a terceiros ou a certo grupo. Sendo assim, essa motivação é caracterizada pela ofensa, isto é, a intenção de ferir a imagem do interlocutor. Por esse motivo, as *lexias* pertencentes a essa esfera compreendem desde insultos dirigidos a mãe, como “hijo de puta”, até comparações com animais considerados pejorativos, como “bestia”.

Nessa esfera, é possível correlacionar a escala de cortesia de Leech (1983) com as escolhas tradutórias para o português, dado que esse autor propõe uma escala dividida em três graus a qual tem como finalidade medir o grau de cortesia dos atos de fala. Em síntese, essa gradação é denominada de “custo – benefício” e, a partir dela, podemos avaliar que o maior benefício para o ouvinte está relacionado ao maior grau de cortesia e o maior custo está associado aos menores graus de cortesia. Consequentemente, em espanhol, apenas analisamos os disfemismos e, portanto, os enunciados, ao serem descorteses, causam um maior custo para os falantes, entretanto, o tradutor,

no português, ao escolher um eufemismo, eleva essa escala para o maior benefício do falante. É necessário ter em conta que o custo e o benefício são entendidos aqui na relação entre falantes.

A seguir, apresentamos dois exemplos de lexias pertencentes à esfera II e, assim como a esfera I, um dos excertos será traduzido por um equivalente em espanhol também pejorativo e o outro excerto trará uma lexia traduzida por um eufemismo em português.

3. *Espanhol*: —¿Pero no ves que este *hijo de puta* nos está tomando el pelo, mientras su socio está con la coca? La estará vendiendo o ya la habrá vendido.

*Português*: “Mas você não está vendo que este *filho-da-puta* está gozando com a nossa cara, enquanto o sócio dele está com a coca? Deve estar vendendo a muamba ou já a terá vendido.”

Quanto à lexia “hijo de puta”, localizamos nos dicionários Collins e WordReference, ambos dicionários bilíngues espanhol-português, somente uma proposta de equivalente para essa unidade lexical, a saber a opção “filho da puta” que, em ambas as obras, exibe a marca de vulgarismo. No excerto 3, percebemos que a unidade lexical em português e em espanhol possui uma carga semântica pejorativa e que, além disso, tem como intenção ofender a imagem do outro. Logo, essa lexia foi classificada como um disfemismo, em português e espanhol, enquadradas na esfera da descortesia, ou seja, na Esfera II.

4. *Espanhol*: —Ya en tiempos de la Reconquista, mientras los reconquistadores españoles iban hechos unos *guarros*, la población musulmana se lavaba todos los días — comentario Goytisolo con un acento ligerísimamente francés y nadie se lo discutió.

*Português*: “Já nos tempos da Reconquista, enquanto os reconquistadores espanhóis andavam feito uns *imundos*, a população muçulmana lavava-se todos os dias”, comentou Goytisolo com um sotaque ligeiramente francês e ninguém o contestou.

No caso do excerto 4, encontramos uma unidade lexical tabu traduzida por um eufemismo. Ao analisar a lexia “guarro” no *Diccionario de la Real Academia Española* não encontramos a marcação de depreciativo, apenas de coloquial. No entanto, essa lexia no dicionário Señas possui a marca de familiar, depreciativa e figurada. Ainda de acordo com este dicionário, a acepção que corresponde ao contexto encontrado é a de alguém que não se preocupa com a higiene pessoal ou que causa asco. Como equivalente temos, como sugestão do dicionário Señas, uma lexia que faz referência ao animal, ou seja, “porco”.

A opção do tradutor, no entanto, foi a unidade lexical “imundo” que recupera a ideia de sujeira relacionada ao animal porco, porém essa lexia não se caracteriza como um

disfemismo, dado que não possui características pejorativas como a comparação a um animal. No excerto 4, portanto, percebemos que a unidade lexical “imundo” tem um caráter eufemístico.

### **Esfera III – Motivações sociais de anticortesia**

A esfera III, distintamente da esfera II, não tem como finalidade insultar e ofender terceiros ou certos grupos. Neste caso, encontramos uma esfera com o objetivo de validar o pertencimento dos indivíduos em certos grupos, por meio do uso de lexias tabus que demonstram ocorrências diferentes, uma vez que elas acontecem em circunstâncias amistosas e carinhosas.

Abaixo expomos apenas um exemplo de uma unidade lexical tabu pertencente à esfera III, dado que essa esfera apresentou apenas uma ocorrência. Diferentemente dos excertos anteriores, essa esfera traz um excerto que será traduzido por um equivalente em espanhol também pejorativo.

5. *Espanhol*: El norte es la realidad de la corrupción pactada, y todo lo demás, la escenificación de una convivencia con reyes y militares, sobre todo militares fácilmente enriquecidos. El Imperio norteamericano necesitaba aliados incondicionales, al precio que fuera. Una vez le dijeron a Roosevelt que su hombre fuerte en Nicaragua, el general Somoza, era un *hijo de puta*. «Sí —contestó Roosevelt—, pero es nuestro *hijo de puta*».

*Português*: O norte é a realidade da corrupção pactuada, e todo o resto é a encenação de uma convivência com reis e militares, sobretudo militares que enriqueceram facilmente. O Império americano precisava de aliados incondicionais, a qualquer preço. Uma vez disseram a Roosevelt que seu homem forte na Nicarágua, o general Somoza, era um *filho-da-puta*. ‘É’, Roosevelt respondeu, ‘mas é um *filho-da-puta* nosso.’

No excerto acima, constatamos que há duas ocorrências da lexia tabu “hijo de puta” traduzidas por “filho-da-puta” em português. Apesar disso, somente a segunda ocorrência corresponde à esfera III, dado que na oração ‘É’, Roosevelt respondeu, ‘mas é um *filho-da-puta* nosso.’, percebemos que o uso do pronome possessivo “nosso” caracteriza essa pessoa que está sendo referida com uma lexia tabu como pertencente ao grupo. Esse uso é comprovado como disfemístico pelos dicionários bilíngues Collins e WordReference que apresentam como equivalente apenas a lexia “filho da puta” com a marca de vulgarismo. Assim, entendemos que ambas as ocorrências possuem uma carga semântica pejorativa, enquadrando-se como disfemismos.

## Esfera IV – Motivações discursivas

As esferas IV e V não têm como objetivo insultar e ofender terceiros ou a determinado grupo, nem demonstrar pertencimento, afeto ou carinho. No caso da esfera IV, as lexias inseridas nela podem ser interpretadas como recurso estilístico de ênfase ou intensificação, tanto para expressar agrado quanto desagrado. Além disso, essas lexias tabus podem ocorrer na oração como adjetivo, anteposto a um substantivo.

6. *Espanhol*: Estudamos el informe del comando de seguimiento. Me puse mi calzado deportivo nuevo, unas Adidas *cojonudas* con las que caminaba como sobre muelles, me metí la pistola en el bolsillo de la gabardina y me pegué al tío en el momento en que salía de la *croissanterie* de todas las mañanas.

*Português*: Estudamos o relatório do comando que o seguia. Calcei meu tênis novo, um Adidas *do caralho*, parecia que eu andava sobre molas, enfiei a pistola no bolso da gabardine e peguei o cara na hora em que saía da *croissanterie* aonde ia toda manhã.

No excerto 6, encontramos a lexia tabu “cojonudo” que, segundo o *Diccionario de la Real Academia Española*, é classificada como “malsonante” em espanhol, ou seja, como inadequada. Assim, entendemos que, na oração em que ocorre, essa lexia é utilizada para qualificar algo ou alguém como estupendo, magnífico e excelente, sendo utilizada em construções positivas, de acordo com o dicionário Houaiss (2009). Ademais, o dicionário bilíngue WordReference apresenta 4 traduções diferentes para essa lexia tabu, um disfemismo, “do caralho”, e três eufemismos, “porreta”, “legal” e “superlegal”. Desse modo, notamos que o traço em comum dessas lexias é o de enfatizar de modo positivo aquilo a que está relacionado.

Conforme observamos na ocorrência acima, o disfemismo “do caralho” que, segundo o dicionário Houaiss (2009), possui uma marca de uso tabuístico, é considerada uma expressão que demonstra admiração e entusiasmo, dessa maneira conservando o mesmo traço da lexia tabu em espanhol que denota algo positivo.

7. *Espanhol*: —Lo *cojonudo* sería pasar unos días en el desierto, jefe, antes de mi imprescindible viaje a Ouarzazate. Lo necesito, por higiene mental. En cuanto nos dejen los del Polisario, ya en Marruecos. En el desierto las fronteras no existen.

*Português*: “*Legal* mesmo seria passar uns dias no deserto, chefe, antes da minha imprescindível viagem a Ouarzazate. Eu preciso disso, para higiene mental. Quando os caras do Polisário nos deixarem, já no Marrocos. No deserto não existem fronteiras.”

No excerto 7, encontramos a mesma lexia tabu em espanhol do excerto 6. No entanto, a tradução, neste caso, não manteve a carga pejorativa encontrada no outro excerto, dado que sua tradução foi “legal”, uma lexia que não apresenta nenhum traço pejorativo ou disfemístico. Assim, como discutido acima, a unidade lexical tabu “cojonudo” intensifica e enfatiza a mensagem que o falante quer passar, porém, nesse caso, percebemos que a mudança por um eufemismo em português foi empregada para demonstrar coisas boas, de modo agradável.

## Esfera V – Motivações biológicas

Na esfera V, encontramos as lexias tabus que fazem referência às ações fisiológicas e biológicas dos indivíduos, ou seja, essa esfera representa as lexias tabus correspondentes às partes do corpo humano femininas e masculinas. Além disso, estão inclusas as lexias referentes aos excrementos, aos fluídos corporais e às atividades sexuais.

*8. Espanhol:* La tenía pegada a su cuerpo. Ella lo besó y le metió la lengua en la boca como si le estuviera pidiendo asilo político o profesional y con una mano se apoderó del *paquete* sexual de Carvalho, lo apretó tiernamente y luego lo soltó como se suelta una paloma. Carvalho lo entendió como la última y verdadera despedida.

*Português:* Segurou-a pegada a seu corpo. Ela o beijou e enfiou a língua em sua boca como se estivesse lhe pedindo asilo político ou profissional, e com a mão se apoderou do *pacote* sexual de Carvalho, apertou-o carinhosamente e depois o soltou como se faz com um pombinho. Carvalho entendeu que era a última e verdadeira despedida.

No excerto 8, encontramos a lexia tabu “pacote”, a qual é classificada como “vulgar”, segundo o *Diccionario de la Real Academia Española*, dado que faz alusão ao órgão sexual masculino. Seu uso pode ser percebido pelo contexto do excerto apresentado acima, visto que, apesar de a escolha tradutória não ter sido um disfemismo, podemos inferir que a unidade lexical “pacote” está inserida em um contexto sexualizado devido à lexia seguinte “sexual”, a qual esclarece em que âmbito esse trecho ocorre. Desse modo, em português, a opção do tradutor foi pela literalidade ao propor como equivalente a lexia “pacote” que não tem uma conotação vulgar e não se relaciona com os órgãos sexuais.

*9. Espanhol:* Aunque Mrs. Coleman se declaró lo suficientemente emancipada como para poder *follar*, «*follar* –dijo–, con un hombre», entonces los seleccionaba según su potencia de machos jóvenes, con especial consideración del tamaño o la eficacia de su sexo, lo que Carvalho interpretó como una advertencia disuasoria, y en cuanto pudo desenganchar a Biscuter de una apasionada discusión con las restantes señoras sobre la homosexualidad en Hollywood, en el fútbol y en la política británica, pretextó la necesidad de madrugar al encuentro del auriga de Delfos para consumir la retirada del último bar abierto en el Plaka.



*Português*: Embora Mrs. Coleman se tivesse declarado bastante emancipada para poder *foder*, “*foder*” – disse – “com um homem”, selecionava-os segundo sua potência de machos jovens, com consideração especial pelo tamanho ou a eficácia de seu sexo, o que Carvalho interpretou como uma advertência dissuasiva, e quando conseguiu arrancar Biscuter de uma discussão apaixonada com as outras senhoras sobre o homossexualismo em Hollywood, no futebol e na política inglesa, pretextou a necessidade de madrugar para ir ao encontro do auriga de Delfos e consumou a retirada do último bar aberto em Plaka.

No excerto 9, encontramos uma lexia tabu que faz referência ao ato sexual de modo pejorativo, ou seja, a lexia tabu “follar” foi traduzida pelo seu equivalente disfemístico “foder”. Segundo o *Diccionario de la Real Academia Española*, o verbo “follar” possui uma marca de uso vulgar e, além disso, faz referência à prática do ato sexual ou ao ato de possuir outra pessoa. Assim, entendemos que a escolha tradutória “foder” em português se caracteriza como um uso disfemístico, dado que o dicionário Aurélio (2010) traz essa lexia com as marcações de tabuísmo e chulo.

## **Considerações finais**

Após a apresentação das motivações de uso e de alguns excertos, concluímos que os motivos que nos incentivaram a estudar o léxico tabu, mais especificamente nos romances policiais, foram a intensidade de uso dessas lexias em nossa realidade e no gênero literário em foco. Ademais, percebemos que o léxico tabu compõe um desafio e um obstáculo para a tradução, uma vez que encontramos muitas lexias tabus existentes em espanhol que foram traduzidas para o português com foco distinto. Conforme discutido anteriormente, em muitos contextos essas lexias tabus são traduzidas por disfemismos e outras por eufemismos. Assim, percebemos que esse léxico apresenta uma complexidade para a prática tradutória que precisa ser discutida e estudada. Além disso, foi possível identificar, de acordo com as esferas de motivação de uso, que o uso desse léxico ocorre em situações diversas e com diversos matizes no que se refere ao sentimento que o indivíduo tem intenção de exprimir.

Por fim, compreendemos que esta pesquisa traz contribuições à disciplina Lexicologia, uma vez que analisamos uma parte do léxico que ainda é concebida como marginal e que está envolta em interdições e tabus, porém, conforme podemos constatar em nosso dia a dia e neste trabalho, exhibe uma riqueza grande de unidades lexicais. Assim, pudemos analisar esse léxico em português e espanhol observando seu uso, sua tradução e as diferenças culturais existentes.

## REFERÊNCIAS

ALLAN, K.; BURRIDGE, K. *Forbidden Words: Taboo and the Censoring of Language*. New York: Cambridge University Press, 2006.

ARANHA, A. J. *Dicionário brasileiro de insultos*. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

BENKE, V. C. M. *Tabus linguísticos nas capitais do Brasil: um estudo baseado em dados geossociolinguísticos*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

BIDERMAN, M T. C. Léxico e vocabulário fundamental. *Alfa*, v. 40, p. 27-46, 1996.

CALDAS AULETE, F. J.; VALENTE, A. L. S. *Dicionário Caldas Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

COLLINS: *Dicionário espanhol-português/português-espanhol*. 4. ed. São Paulo: Disal, 2011.

*Diccionario de la lengua española*. 23. ed. Madrid: Real Academia Española, 2014.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio da Língua Portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. Versão 7.0.

GFRORER, B. B. Tabú y eufemismos. *Revista de la Universidad de Costa Rica*, San José, v. 41, p. 93-99, 1975.

GUÉRIOS, M. *Tabus Linguísticos*. Curitiba: Editora “Organização Simões”, 1956.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KREK, N. Análisis Pragmático de los tacos españoles de la película “Kika” de Pedro Almodóvar. *Verba Hispanica*, Ljubjana, v. 19, n. 1, p. 213-227, 2010.

LEECH, G. *Principles of pragmatics*. Londres: Longman, 1983.

MOLÍNER, M. *Diccionario de uso del español*. 3. ed. Madrid: Gredos, 2007.

MONTALBÁN, M. V. *Milenio Carvalho I. Rumbo a Kabul*. Barcelona: Planeta, 2004.

MONTALBÁN, M. V. *Milenio Carvalho II. Rumbo a las antípodas*. Barcelona: Planeta, 2004.

MONTALBÁN, M. V. *Milênio*. Tradução Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PRETI, D. *A gíria e outros temas*. São Paulo: EDUSP/Humanitas, 1984.

PRETI, D. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: Quairós, 1983.

RUNDBLOM, M. *Un estudio del lenguaje tabu entre los jóvenes en Madrid. ¿Hay diferencias entre géneros?* Stockholms Universitet. 2013. Disponível em: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:645651/FULLTEXT01.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

SEÑAS: diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños. 3. ed. Tradução Eduardo Brandão e Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SEREGATI, F. *Léxico tabu na obra "Milenio" de Manuel Vázquez Montalbán: fatores pragmático-comunicativos na tradução do espanhol para o português*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2018.

WEEDWOOD, B. A linguística no século XX. In: WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002. p. 125-156.

# O nível de proficiência como fator mediador no processo de efeito retroativo do EPLIS

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2151>

**Paula Ribeiro e Souza<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Este estudo tem como objetivo investigar como o nível de proficiência de alunos de um curso de formação em controle de tráfego aéreo interfere nas suas percepções e atitudes acerca de um exame externo de inglês aeronáutico, ao qual são submetidos ao final do programa. Para isso, foi elaborado e aplicado um questionário aos 407 alunos do curso. Os dados foram submetidos à análise de componentes principais e a testes de hipóteses para investigar relações de significância entre os construtos fundamentais presentes no questionário e o nível de proficiência declarado pelos participantes. Os resultados mostraram que os alunos que se consideram mais proficientes atribuem níveis mais altos aos conhecimentos que possuem sobre o exame, à frequência com que se engajam em práticas preparatórias, à importância atribuída ao sucesso no teste, bem como ao alinhamento entre ensino e avaliação externa.

**Palavras-chave:** efeito retroativo; ensino e aprendizagem de inglês aeronáutico; proficiência.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; paulaletras@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0001-7202-531X>

## The proficiency level as a mediator factor in the washback effect process in EPLIS

### Abstract

This paper aims at investigating how the learners' proficiency level in an air traffic control initial training program affects their perceptions and attitudes towards an external aviation English test, administered to them at the end of the course. To this end, a questionnaire was designed and delivered to 407 students enrolled in the program. Principal component analyses and hypothesis tests were conducted on the data to plot the significance of the relationships between the fundamental constructs of the questionnaire and the learners' perceived level of proficiency. Results showed that learners with a higher perceived proficiency rate their knowledge about the exam higher, as well as the frequency with which they engage in preparation activities, the importance of being successful in the test and the alignment between teaching and external examination.

**Keywords:** washback effect; aviation English teaching and learning; proficiency.

### Exames de alta-relevância no contexto aeronáutico

Exames externos são considerados instrumentos de poder, uma vez que possuem potencial para direcionar ações nos contextos de ensino e aprendizagem que os precedem. Shohamy (2006, p.103, tradução nossa) pontua que "exames são capazes de impor o que será estudado, aprendido e ensinado por professores e alunos"<sup>2</sup>, principalmente e mais facilmente, se a relevância atribuída a eles for considerada alta. McNamara e Roever (2006) definem exames de alta-relevância como aqueles cujos resultados acarretam consequências graves para os indivíduos e instituições.

No contexto da aviação civil internacional, exames de proficiência em língua inglesa têm sido aplicados a pilotos, controladores de tráfego aéreo (controladores, doravante) e operadores de estação aeronáutica desde 2003, em cumprimento aos padrões e práticas recomendadas pela OACI<sup>3</sup> que buscam elevar o nível de proficiência desses profissionais no gerenciamento de situações inesperadas, incomuns e emergenciais de voo (OACI, 2010).

---

2 No original: "Tests are capable of dictating what will be studied, learned and taught by students and teachers".

3 A Organização da Aviação Civil Internacional, ICAO ou OACI em português, é uma agência regulatória da ONU, responsável por promover o desenvolvimento seguro e ordenado da aviação civil internacional. É formada atualmente por 191 países-membros.

Como membro da OACI, o Brasil, representado pelo Departamento de Controle do Espaço Aéreo (DECEA), desenvolveu, em 2007, o Exame de Proficiência em Inglês Aeronáutico do SISCEAB<sup>4</sup> (EPLIS), para avaliar o nível de inglês dos controladores e operadores de estação aeronáutica brasileiros<sup>5</sup>. Desde então, o EPLIS tem sido aplicado anualmente a esses profissionais que se encontram em pleno exercício da profissão e envolvidos diretamente com operações internacionais (TOSQUI-LUCKS *et al.*, 2016). Contudo, em 2014, o DECEA estendeu o EPLIS aos alunos do curso de formação em controle de tráfego aéreo, aparentemente, com o propósito de elevar o nível de relevância do exame nesse contexto.

Os resultados do EPLIS informam decisões importantes tanto para os indivíduos que se submetem a ele, com a geração de benefícios aos aprovados e sanções aos reprovados, quanto para o DECEA, que necessita implementar ações de mitigação para garantir a segurança de voo, bem como investir em cursos de pós- formação para manutenção e elevação do nível de proficiência desses profissionais. Nesse sentido, o EPLIS é considerado de alta-relevância e sua introdução no cenário escolar o torna um mecanismo capaz de nortear os eventos em sala de aula.

O impacto ou efeito retroativo que exames de alta-relevância exercem nos contextos de ensino e aprendizagem tem sido investigado por diversos pesquisadores na área da avaliação educacional e de línguas (ALDERSON; WALL, 1993; ALDERSON; HAMP-LYONS, 1996; CHENG, 1999; SCARAMUCCI, 1999; WATANABE, 2004). Os resultados desses estudos mostram que mudanças atreladas à adoção de determinado teste nem sempre são alcançadas conforme esperado, devido à natureza complexa, multifacetada e variável do efeito retroativo. Em outras palavras, diversos fatores, além do teste em si, interferem na determinação desse impacto, tais como, as crenças, os valores e os conhecimentos de alunos e professores, as exigências das escolas em que esses exames estão inseridos, bem como a percepção de relevância do teste, sua proximidade e o nível de proficiência dos alunos. Estudos sobre efeito retroativo são considerados de suma importância, pois, além de investigar a extensão de implementação dos efeitos pretendidos, informam ainda a presença e a natureza de impactos considerados não-pretendidos ou até mesmo indesejáveis.

Nessas pesquisas, os professores têm ganhado destaque como foco de investigação, devido ao seu importante papel na determinação do impacto do teste em sala de aula. Bailey (1996) descreve esses participantes como a ponte entre o exame e o ensino e a aprendizagem. Os alunos, por sua vez, mesmo sendo considerados uns dos principais afetados pelas consequências do uso de testes, tendem a ser menos estudados. Cheng

---

4 Sigla utilizada para designar o Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro.

5 A avaliação de proficiência dos pilotos civis brasileiros está a cargo da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC).

*et al.* (2010) afirmam que pouco ainda se sabe, de fato, sobre como o efeito retroativo opera nos alunos, fazendo-se, portanto, mister maiores investigações sobre como os alunos percebem e agem em relação à influência de um exame (ALDERSON; BANERJEE, 2001; SCARAMUCCI, 2004; STONEMAN, 2006; CHENG *et al.*, 2010).

Considerando, portanto, a importância de estudos sobre efeito retroativo de exames de alta-relevância, como o EPLIS, somada à necessidade de investigações que foquem o aluno<sup>6</sup>, este trabalho propõe-se a analisar a relação entre o nível de proficiência declarado pelos alunos do curso de formação em controle de tráfego aéreo e suas percepções e atitudes para com o exame, a fim de identificar se o fator proficiência interage no processo de efeito retroativo do exame. Para a coleta dos dados, foi aplicado um questionário a 407 alunos, com uma taxa de retorno de 95%. As respostas foram analisadas empregando-se a técnica estatística da análise de componentes principais e testes de hipóteses. Os resultados apresentados aqui são um recorte de uma pesquisa de doutorado em fase final de desenvolvimento.

Este artigo está organizado em seis seções. Nesta primeira seção, apresentamos um panorama sobre a introdução de exames de proficiência no contexto aeronáutico e o impacto no ensino e aprendizagem. Na próxima seção, discutimos o conceito de efeito retroativo e os fatores envolvidos na determinação desse fenômeno. Na seção 3, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados na coleta e na análise de dados, bem como o cenário investigado e os participantes da pesquisa. Na quarta seção, analisamos os dados obtidos pelas técnicas estatísticas adotadas. Os resultados alcançados são, então, discutidos na seção 5. Por fim, encerramos o artigo tecendo algumas considerações sobre o estudo.

## **A complexidade do efeito retroativo**

Alderson e Wall (1993, p.117, tradução nossa), em seu artigo seminal sobre a existência do efeito retroativo, definem o fenômeno como sendo o grau com que um teste influencia “professores e alunos de línguas a fazerem coisas que eles não necessariamente fariam se não fosse pela existência do teste”<sup>7</sup>. Eles explicam que, até os anos 90, esse impacto era compreendido como tendo um caráter determinista, ou seja, acreditava-se que um teste ruim resultaria em efeitos negativos enquanto um bom teste traria efeitos benéficos. No entanto, essa visão é ingênua, uma vez que não considera as diversas forças que podem influenciar o ensino e aprendizagem. Como bem coloca Messick (1996, p. 242, tradução

---

6 Souza (2017) investigou o efeito retroativo do EPLIS nas percepções e atitudes de professores do curso de formação em controle de tráfego aéreo, antes da implementação do exame no cenário escolar.

7 No original: “teachers and learners do things they would not necessarily otherwise do because of the test”.

nossa), “um teste ruim pode estar associado a efeitos positivos e um bom teste com efeitos negativos devido a outras coisas que são feitas ou não no sistema educacional”.

Dessa forma, embora elaborar um bom exame seja uma condição necessária para a promoção de melhorias no ensino e aprendizagem, segundo Scaramucci (2011), essa condição não é suficiente devido à multiplicidade de fatores que interferem na determinação do efeito retroativo. Os estudos de Alderson e Wall (1993), Cheng (1999), Scaramucci (1999) e Watanabe (2004) sobre efeito retroativo são alguns exemplos de muitos que confirmam a complexidade do fenômeno, cujo processo é de natureza multifacetada e mediado por variáveis que podem interferir de forma positiva ou negativa no impacto de um teste.

Dentre os diversos fatores constituintes do efeito retroativo, Alderson e Wall (1993) argumentam que a relevância de um teste influencia positivamente a intensidade de seu efeito. Assim, quanto maior for a percepção de relevância de um exame, maior o seu potencial de impacto. Além da importância dada à aprovação por alunos e professores, Hughes (1993) sustenta que esses participantes devem estar familiarizados com as exigências do teste e devem possuir os conhecimentos exigidos ou uma forma de alcançá-los por meio da disponibilidade de recursos necessários. Alderson e Hamp-Lyons (1996) acrescentam outros três elementos intermediadores no processo de efeito retroativo: a) até que ponto o exame é contrário às práticas em vigor; b) a opinião de professores e autores de livros didáticos sobre os métodos mais apropriados na preparação para o teste; e c) a disposição e capacidade de professores e autores de livros didáticos de inovar. Watanabe (2004) e Burrows (2004) confirmam que fatores pessoais ligados aos professores, tais como, conhecimentos, crenças e valores, interferem na determinação do efeito retroativo. Ademais, fatores micro e macro contextuais, por exemplo, as exigências das escolas onde o exame está inserido e da sociedade (WATANABE, 2004) também são considerados mediadores no processo de efeito retroativo, bem como a percepção de dificuldade do exame. Green (2007) explica que se os participantes percebem o exame como fácil demais, eles não dispensarão qualquer atenção ao teste. As demandas do exame também serão ignoradas se elas forem entendidas como intangíveis por professores e alunos.

O nível de proficiência de alunos também tem sido investigado como um dos fatores capazes de afetar a promoção e a intensidade do efeito retroativo (LANZONI, 2004; CHENG *et al.*, 2010; STENLUND; EKLÖF; LYREN, 2017). Nesse sentido, a percepção do nível de proficiência do aluno relaciona-se com o nível de dificuldade atribuído ao teste. Assim, alunos mais proficientes, ao avaliar as demandas do exame, podem considerá-las desafiadoras, porém, tangíveis, e se mobilizam na preparação, o que faz aumentar a intensidade do seu efeito para esse grupo. Por outro lado, se esses alunos percebem o exame como fácil demais, o efeito retroativo pode ser baixo ou até mesmo nulo. O mesmo pode ocorrer com os que se consideram menos proficientes e avaliam o exame como muito difícil.



## **A metodologia do estudo**

Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, foi realizado um estudo quantitativo de caráter exploratório. Para a coleta de dados, foi elaborado e aplicado um questionário do tipo *survey* aos alunos de um curso de formação em controle de tráfego aéreo. Os dados foram analisados estatisticamente por meio do método de análise de componentes principais e de testes de hipóteses.

## **O cenário do estudo e os participantes**

Este estudo foi conduzido em um curso de formação em controle de tráfego aéreo de uma escola militar pertencente ao Comando da Aeronáutica. O ingresso para a realização desse curso é feito por meio de concurso público e os candidatos devem possuir o 2º grau de escolaridade completo e ter entre 17 e 24 anos de idade. Após a conclusão do curso, esses profissionais são promovidos à Graduação de Terceiro Sargento da Aeronáutica e designados a atuar nos diversos órgãos de controle de tráfego aéreo espalhados no território nacional, conforme necessidade do serviço e classificação no curso de formação. Na época da geração de dados, o curso era composto por quatro semestres letivos e havia 407 alunos distribuídos em quatro séries. O currículo escolar previa quatro disciplinas de língua inglesa, uma por semestre, totalizando uma carga horária de 500 tempos de aula. Do 2º semestre em diante, os alunos eram distribuídos em turmas menores de acordo com o nível de proficiência obtido em um teste de nivelamento aplicado antes do início das aulas.

## **O EPLIS no contexto escolar**

O EPLIS pode ser considerado um exame de desempenho com propósitos específicos, uma vez que os conhecimentos da área de controle de tráfego aéreo interagem com os conhecimentos linguísticos em uma situação comunicacional (SCARAMUCCI *et al.*, 2010). Foi desenvolvido com base nos princípios descritos no Manual de Implementação dos Requisitos de Proficiência Linguística da OACI (OACI, 2010) e é composto por duas fases. A primeira fase é realizada a distância e tem como objetivo avaliar a compreensão oral do aluno em situações autênticas de gerenciamento do tráfego aéreo, por meio de 30 questões de múltipla escolha.

A segunda fase consiste em uma entrevista oral, com foco na avaliação das habilidades de compreensão e produção de forma integrada, e está dividida em quatro partes. Na primeira parte, são colocadas ao examinando quatro perguntas sobre rotina profissional, experiência e carreira. Na segunda parte, são apresentadas 10 situações de tráfego aéreo incomuns, inesperadas ou emergenciais. É solicitado ao examinando que explique cada situação e sugira uma solução. Na parte 3, o examinando deve responder a quatro perguntas sobre controle de tráfego aéreo e aviação, emitindo sua opinião e justificando-a.

Na última parte, uma imagem é apresentada ao examinando que deve, primeiramente, descrevê-la e, em seguida, contar uma história sobre a situação ilustrada.

Desde 2014, esse exame tem sido aplicado aos alunos do último semestre do curso de formação em controle de tráfego aéreo. Os resultados obtidos são considerados oficiais e constam no registro do aluno junto ao DECEA. Contudo, embora seja obrigatório, o EPLIS não é considerado ainda um exame de saída. Ou seja, a reprovação não impede o aluno de se formar no curso e nem de prosseguir para o estágio operacional nos órgãos de controle de tráfego aéreo espalhados pelo Brasil.

Como sustentam Bachman e Palmer (2010), a intenção dos elaboradores de um teste, bem como dos usuários de seus resultados, em geral, é contribuir para que efeitos benéficos sejam gerados tanto para os indivíduos quanto para os programas educacionais. Nesse sentido, a implementação do EPLIS no contexto escolar é vista como uma ação capaz de elevar os níveis de proficiência dos alunos, ao promover práticas mais condizentes com as necessidades de uso real da língua pelo futuro profissional.

## **O questionário**

Os dados para análise foram coletados por meio de um questionário do tipo *survey*. Esse questionário era composto por 64 itens, divididos em quatro partes. A primeira parte abrangeu nove perguntas em escala nominal sobre o perfil dos alunos e o nível de proficiência declarado por eles. A segunda parte buscou acessar o nível de conhecimentos dos alunos sobre o EPLIS. A parte 3 focou na influência do exame no conteúdo, métodos, tipos de tarefas, habilidades e na dedicação dos alunos dentro e fora da sala de aula na preparação para o exame. A última parte dedicou-se a levantar informações sobre as visões e percepções do aluno em relação ao exame e sua influência. Os itens pertencentes às três últimas partes, 55 no total, foram elaborados em escala *likert* de 5 pontos, em termos de concordância, avaliação ou frequência e representam as variáveis que serão investigadas pela análise dos componentes principais. O quadro 1 apresenta os temas explorados no questionário, as variáveis a serem analisadas e o número de questões presentes em cada seção.

**Quadro 1.** A estrutura do questionário

Temas	Conteúdo/Variáveis	Itens
Parte I – Informações Gerais	Informações sobre sexo, série, turma de inglês, tempo de estudo na língua inglesa; nível de proficiência geral na língua e nível de proficiência nas quatro habilidades.	9
Parte II – Conhecimento sobre o EPLIS	Nível de conhecimento sobre o exame em geral, objetivo do exame, Doc 9835 da OACI, conteúdo, tarefas da fase 1 e fase 2, tabela de níveis de proficiência, desempenho do nível 4 de proficiência e manual do candidato; frequência com que os professores mencionam o EPLIS e discutem aspectos específicos do exame.	10
Parte III – Preparação dos alunos para o EPLIS	Frequência com que são trabalhadas atividades semelhantes às do exame em sala de aula; frequência com que as atividades em sala de aula estão relacionadas à aviação e controle de tráfego aéreo; frequência com que certas atividades são trabalhadas em sala de aula; preparação para o exame fora da sala de aula; tempo destinado à preparação para o exame.	32
Parte IV – Visões e Percepções sobre o EPLIS	Influência do exame na motivação do aluno e na elevação do nível de proficiência; pressão do exame no aluno; aumento na carga de estudos e no nível de estresse; importância do exame; relação entre exame e preparação.	13

Dos 407 alunos, 387 participaram do estudo com o preenchimento de um questionário. A tabela 1 contém informações sobre o número de alunos por série e a porcentagem de respondentes.

**Tabela 1.** Alunos participantes do estudo

	<b>N° alunos</b>	<b>Respostas recebidas</b>	<b>Taxa de retorno</b>
1ª série	129	116	89,92%
2ª série	117	116	99,14%
3ª série	113	109	96,46%
4ª série	48	46	95,83%
<b>TOTAL</b>	<b>407</b>	<b>387</b>	<b>95,08%</b>

## Os métodos estatísticos

Primeiramente, os dados coletados foram submetidos à análise fatorial de componentes principais com o objetivo de identificar e agrupar variáveis que se correlacionaram altamente no questionário, reduzindo, assim, as informações e gerando uma estrutura mais parcimoniosa, ou seja, formada por um número menor de variáveis independentes - os chamados fatores ou componentes. Esse tipo de técnica é bastante adequado para analisar fenômenos considerados multifacetados, como é o caso do efeito retroativo, pois permite identificar as dimensões mais latentes, ou seja, as facetas fundamentais do fenômeno dentro do cenário investigado.

Para obter a estrutura fatorial, os itens do questionário foram organizados em três construtos ou temas: 1) Conhecimento sobre o EPLIS; 2) Preparação para o EPLIS e 3) Visões e percepções sobre o EPLIS, representados pelas partes II, III e IV do questionário, respectivamente. Quanto ao levantamento do número ótimo de componentes a serem extraídos, utilizamos os critérios da raiz latente (ou critério Kaiser), o teste *screeplot* e a análise paralela de Montecarlo. Isso se faz necessário pelo fato de ser possível extrair tantos componentes quantos forem o número de variáveis ou itens presentes no questionário. No entanto, a partir de certo ponto, a variância compartilhada de uma variável nas correlações com as demais começa a ser dominada pela variância única, quando os componentes apresentam itens com pouca partilha de informações entre si.

Após a extração dos componentes principais, chegamos à fase de categorização. De acordo com Hair *et al.* (2009), nosso conhecimento sobre determinado conceito nos possibilita interpretar e descrever as relações existentes entre os itens específicos dentro de cada componente (dimensão), a fim de dar significado àquilo que eles representam conjuntamente. Para auxiliar na interpretação da matriz fatorial, dois processos foram

considerados: a rotação de fatores e significância de carga fatorial. O objetivo da rotação de fatores tipo varimax é fazer com que valores em cada coluna da matriz fatorial se mantenham entre +1 e -1 a fim de facilitar a interpretação. Correlações variável-fator mais próximas de +1 ou -1 indicam uma clara associação positiva ou negativa, enquanto correlações próximas de 0 apontam para falta de associação. A significância de carga fatorial refere-se ao grau de correlação de cada variável com o fator e varia de 0 a 1. Quanto maior a carga fatorial de determinada variável, maior a sua representação dentro daquele componente. Neste estudo, foram consideradas relevantes para a determinação dos componentes cargas fatoriais iguais ou maiores que  $\pm 0,50$ . Variáveis com cargas mais altas tiveram maior peso na interpretação do componente extraído. Para manter um bom nível de consistência dos dados, itens que apresentaram valores de Alfa Cronbach inferiores a 0,3 foram descartados.

Uma vez identificados e categorizados, aplicamos testes de hipóteses para investigar relações de significância entre esses componentes e o nível de proficiência declarado pelos alunos. Os testes de hipóteses nos permitem testar afirmações sobre as características de uma amostra, a fim de descrever tendências e padrões gerais a respeito da população. Neste estudo, foi utilizado o teste *t* de *student* para amostras independentes que compara as médias nas respostas de dois grupos independentes para identificarmos se a diferença entre elas é estatisticamente significativa. Para isso, utiliza-se o critério chamado 'p-valor' ou Sig 2 tailed que indica se a hipótese nula será rejeitada ou não. Ou seja, se p-valor (Sig) for igual ou menor que o ponto de corte estabelecido, a hipótese nula é rejeitada, existindo, assim, diferença significativa nas médias de respostas dos grupos analisados. Caso contrário, a hipótese nula não é rejeitada. Normalmente, a significância é constatada quando o p-valor é inferior ou igual a 0.05. Contudo, como submetemos os dados à análise fatorial, esse valor teve de ser reajustado.

Para a aplicação do teste *t* de *student* para amostras independentes, dividimos os alunos em dois grandes grupos: com alta e baixa proficiência linguística. No grupo com alta proficiência, estão aqueles que responderam possuir nível intermediário ou avançado na aprendizagem de língua inglesa. No grupo com baixa proficiência, encontram-se os que se consideraram iniciantes ou no nível básico. Foram descartados os participantes que reportaram nível pré-intermediário por se posicionarem entre as duas categorias.

## **Análise dos dados**

A análise dos componentes principais possibilitou reduzir um fenômeno envolvendo 55 variáveis a 10 elementos, facilitando, assim, a aplicação e a interpretação de testes de hipóteses com o intuito de analisar a significância estatística na relação entre os componentes extraídos e o fator proficiência. A estrutura fatorial do questionário, com os valores de AlfaCronbach e o número de itens correlacionados em cada componente, está representada no quadro 2. A maior parte dos valores de AlfaCronbach ficou acima

de 0,7, o que demonstra um alto grau de confiabilidade de correlação entre os itens. Os componentes foram interpretados com base nos modelos teóricos apresentados<sup>8</sup> (HUGHES, 1993; ALDERSON; WALL, 1993; ALDERSON; HAMP-LYONS, 1996; WATANABE, 2004; GREEN, 2007).

**Quadro 2.** A estrutura fatorial do questionário

CONSTRUTOS	COMPONENTES	Itens
Conhecimento sobre o EPLIS ( $\alpha=0.88$ )	1. Conhecimento específico sobre o exame ( $\alpha=0.88$ )	7
	2. O exame em sala de aula ( $\alpha=0.89$ )	3
Preparação para o EPLIS ( $\alpha=0.86$ )	3. Atividades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita ( $\alpha=0.93$ )	6
	4. Atividades de produção oral relacionadas ao exame ( $\alpha=0.76$ )	8
	5. Impacto do exame no conteúdo – tópicos e habilidades ( $\alpha=0.72$ )	5
	6. Preparação individual focada no exame fora da sala de aula ( $\alpha=0.73$ )	3
	7. Preparação em grupo de natureza variada fora da sala de aula ( $\alpha=0.70$ )	4
Visões e Percepções sobre o EPLIS ( $\alpha=0.74$ )	8. A significância do exame ( $\alpha=0.79$ )	5
	9. Alinhamento entre ensino e avaliação externa ( $\alpha=0.84$ )	3
	10. Impacto negativo do exame ( $\alpha=0.65$ )	4

O primeiro componente, *Conhecimento específico sobre o exame*, correlacionou itens que envolvem as tarefas da fase I e II, o manual do candidato, a tabela de níveis de proficiência, além do objetivo e do conteúdo do exame. O segundo componente engloba itens sobre a frequência com que o exame é mencionado e discutido em sala de aula. No componente *Atividades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita*, atividades que abordam

8 Em Souza (2018), encontramos a descrição detalhada da análise e interpretação dos componentes principais do efeito retroativo do EPLIS nos alunos do curso de controle de tráfego aéreo.

temas do ambiente de trabalho se correlacionaram altamente. O quarto componente é composto por itens relacionados às tarefas presentes na fase II do teste e foi interpretado como *Atividades de produção oral relacionadas ao exame*. O quinto componente apresenta itens sobre a frequência com que as atividades em sala de aula se relacionam com o controle de tráfego aéreo e a aviação. O sexto e sétimo componentes correlacionaram atividades preparatórias fora da sala de aula, de natureza variada ou mais focadas no exame. O componente *A significância do exame* é composto por itens sobre a motivação para o estudo da língua e a percepção de relevância, autenticidade e confiabilidade do exame. O *Alinhamento entre ensino e avaliação externa* envolve itens sobre o grau de adequação da preparação recebida na EEAR. O último componente relaciona questões ligadas à ansiedade, ao estresse e à sobrecarga de estudos, provocadas pelo teste.

Na tabela 2, podemos comparar as médias de respostas dos alunos, divididos nos grupos de baixa e alta proficiência, às variáveis pertencentes a cada componente. N refere-se ao número total de respondentes em cada grupo. Na coluna 'M', estão as médias de respostas de cada subgrupo por componente e podem variar de 1 a 5, conforme escala *likert* adotada no questionário. SD é a abreviação em inglês de desvio padrão (*standard deviation*) e refere-se ao quanto as respostas se distanciam da média reportada. SEM é a abreviação em inglês para erro padrão da média (*standard error of the mean*).

**Tabela 2.** Média e desvio padrão das respostas dos subgrupos por proficiência

Construtos	Componentes	Grupos	N	M	SD	SEM	
Construto 1	Conhecimento específico sobre o exame	Baixa	113	2,413	0.838	0.078	
		Alta	155	2.748	0.791	0.063	
	O exame em sala de aula	Baixa	113	2.734	0.480	0.045	
		Alta	155	3.051	0.473	0.037	
Construto 2	Atividades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita	Baixa	113	2.991	1.004	0.094	
		Alta	155	3.348	1.035	0.083	
	Atividades de produção oral relacionadas ao exame	Baixa	113	2.991	1.004	0.094	
		Alta	155	3.348	1.035	0.083	
	Impacto do Exame no Conteúdo – tópicos e habilidades	Baixa	113	4.017	0.747	0.070	
		Alta	155	4.187	0.676	0.054	
	Preparação individual focada no exame fora da sala de aula	Baixa	113	1.512	0.785	0.073	
		Alta	155	1.511	0.893	0.071	
	Preparação em grupo de natureza variada fora da sala de aula	Baixa	113	2.316	0.816	0.076	
		Alta	155	2.416	0.892	0.071	
	Construto 3	Significância do exame	Baixa	113	3.157	0.907	0.085
			Alta	155	3.432	0.821	0.066
Alinhamento entre ensino e avaliação externa		Baixa	113	3.059	0.980	0.092	
		Alta	155	3.352	0.856	0.068	
Impacto negativo do exame		Baixa	113	3.404	0.818	0.077	
		Alta	155	3.190	0.880	0.070	

Percebemos, primeiramente, que as médias de resposta do grupo mais proficiente (Alta) tendem a ser maiores do que as médias do grupo julgado com baixa proficiência (Baixa) em grande parte dos componentes extraídos. Essa diferença é mais expressiva nos componentes *Conhecimento específico sobre o exame*, *O exame em sala de aula*, *Atividades de produção oral relacionadas ao exame*, *Significância do exame* e *Alinhamento entre ensino e avaliação externa*. Isso nos leva a supor que o grupo que declarou maior proficiência



conhece melhor o exame, realiza atividades preparatórias em sala de aula com mais frequência, considera o sucesso no exame mais importante, sente-se mais motivado e capaz de perceber melhor o alinhamento entre ensino e exame.

Por outro lado, o grupo menos proficiente atribui níveis mais baixos de conhecimentos sobre o exame, afirma realizar menos atividades de produção oral voltadas para o exame em sala de aula, não confere ao exame um alto nível de importância, além de reportar níveis mais altos de experiências negativas para com o teste quando comparado ao grupo mais proficiente.

Quanto à *Preparação individual focada no exame fora da sala de aula* e à *Preparação em grupo de natureza variada fora da sala de aula*, praticamente não houve diferença nas médias de respostas dos grupos com alta e baixa proficiência, indicando que não há relação entre a proficiência declarada e a frequência com que os alunos se engajam em atividades extraclasse. No entanto, vemos que a média para a preparação extraclasse de natureza variada é maior do que a média atribuída à preparação voltada para o formato do exame, sugerindo que os alunos tendem a se engajar mais em atividades variadas do que em atividades similares àquelas encontradas no teste. De qualquer forma, as médias em ambos componentes são consideradas baixas (entre 1,5 e 2,5) e denotam que, independentemente do nível de proficiência, os alunos costumam não se engajar muito em práticas preparatórias extraclasse.

Em relação ao *Impacto negativo*, percebemos que o grupo menos proficiente apresenta uma média maior, sugerindo que esses alunos se sentem mais ansiosos e pressionados pelo exame e possuem visões mais negativas sobre a presença do teste no cenário escolar.

A tabela 3 resume os resultados obtidos no teste *t* de *student* para amostras independentes. Como o desvio padrão entre os dois grupos é bastante semelhante em todos os componentes, assumimos que as variâncias são iguais. O *t*-valor e o Sig. (*p*-valor) indicam se a diferença entre as respostas dos grupos pode ser considerada significativa ou não. Como regra, quanto maior o *t*-valor, menor será o *p*-valor. Pelo fato de termos aplicado a análise de componentes principais aos dados, o *p*-valor necessitou ser reajustado de acordo com o número de componentes extraídos. Assim, para os componentes do construto 1, utilizamos como índice de significância *p*-valor  $\leq 0.025$ ; para o construto 2,  $p \leq 0.010$ ; e para o construto 3,  $p \leq 0.016$ . O sinal de asterisco (\*) na coluna Sig. (*p*-valor) marca que a diferença entre as médias foi considerada estatisticamente significativa. O sinal de negativo (-) nos valores de *t* (*t*-valor) assinala que a média do primeiro grupo é menor do que a média do segundo grupo, ao passo que o valor positivo indica o contrário.

**Tabela 3.** Resultados do teste t para o nível de proficiência

Construtos	Componentes	Subgrupos	N	SD	t-test para igualdade de médias		
					t (t-valor)	df	Sig. (2tailed) (p-valor)
Construto 1 p<= 0.025	Conhecimento específico sobre o exame	Baixa	113	0.838	-3.338	266	0.001*
		Alta	155	0.791			
	O exame em sala de aula	Baixa	113	0.480	-5.381	266	0.000*
		Alta	155	0.473			
Construto 2 p<=0.010	Atividades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita	Baixa	113	1.004	-2.584	266	0.005*
		Alta	155	1.035			
	Atividades de produção oral relacionadas ao exame	Baixa	113	1.004	-2.710	266	0.007*
		Alta	155	1.035			
	Impacto do Exame no Conteúdo – tópicos e habilidades	Baixa	113	0.747	-1.936	266	0.54
		Alta	155	0.676			
	Preparação individual focada no exame fora da sala de aula	Baixa	113	0.785	0.13	266	.990
		Alta	155	0.893			
	Preparação em grupo de natureza variada fora da sala de aula	Baixa	113	0.816	-0.936	266	0.818
		Alta	155	0.892			
Construto 3 p<=0.016	Significância do exame	Baixa	113	0.907	-2.590	266	0.010*
		Alta	155	0.821			
	Alinhamento entre ensino e avaliação externa	Baixa	113	0.980	-2.605	266	0.010*
		Alta	155	0.856			
	Impacto negativo do exame	Baixa	113	0.818	2.028	266	0.044
		Alta	155	0.880			

A diferença entre médias é considerada estatisticamente significativa em seis componentes: *Conhecimento específico sobre o exame*, *O exame em sala de aula*, *Atividades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita*, *Atividades de produção oral relacionadas ao exame*, *Significância do exame* e *Alinhamento entre ensino e avaliação externa*, indicados

pelo símbolo (\*) na última coluna da tabela. Esses resultados confirmam as hipóteses levantadas anteriormente e sugerem que os alunos mais proficientes possuem níveis mais elevados de conhecimentos sobre o exame, se engajam com mais frequência em atividades de produção oral voltadas para o exame em sala de aula, sentem-se mais motivados, consideram mais importante a aprovação no teste, apresentam atitudes mais positivas em relação ao exame e percebem melhor o alinhamento entre o ensino e a avaliação externa. No entanto, no componente Impacto negativo, apesar de haver uma diferença expressiva entre as médias dos grupos, essa diferença não foi considerada estatisticamente significativa. Além disso, a preparação fora da sala de aula não manteve relação com o nível de proficiência declarado.

Pelo fato de os alunos serem agrupados em turmas por nível de proficiência a partir do 2º semestre do curso, esses resultados também levantam hipóteses de que a abordagem de ensino do professor se modifica em função da proficiência dos alunos. Dessa forma, podemos supor que, em turmas mais proficientes, os professores mencionam e discutem o exame com mais frequência, o que faz com que os alunos adquiram mais conhecimentos sobre o exame. Além disso, os professores podem atribuir um número maior de atividades de produção oral e compreensão oral similares às encontradas no teste em turmas mais avançadas linguisticamente.

## **Discussão dos dados**

Os resultados da análise dos dados demonstraram que o fator “proficiência” aparenta exercer papel importante no processo de efeito retroativo, sugerindo que o impacto do teste é mais intenso para os alunos que se consideram mais proficientes e pertencem a turmas mais avançadas. Essa suposição pode estar ligada à percepção do nível de dificuldade do EPLIS por parte de alunos e professores, como sugere Green (2007). Assim, podemos presumir que os professores são mais propensos a discutir o exame e a engajar os alunos em práticas preparatórias com maior frequência em turmas mais proficientes, por acreditarem que existem chances reais de aprovação. Esses alunos, ao perceberem a possibilidade de serem bem-sucedidos, podem demandar de seus professores mais informações a respeito do teste, o que faz com que o seu nível de entendimento sobre o exame seja maior, bem como a percepção do alinhamento entre as aulas e as demandas do teste. A relevância atribuída ao exame também se eleva, juntamente com a motivação, e eles passam a apresentar atitudes mais positivas para com a avaliação externa, o que contribui, então, para a intensidade do seu efeito.

Por outro lado, em turmas menos proficientes, ao assumir que o nível do exame está muito além do nível dos alunos, os professores podem optar por não enfatizar, a fim, talvez, de evitar frustração. Esses alunos, por sua vez, tendem a se conformar com o fato de que o exame está acima de sua capacidade atual e acabam perdendo qualquer interesse, o que faz com que o efeito seja menor para esses participantes e nessas turmas.

Cheng *et al.* (2010) alcançaram resultados muito semelhantes a esses. Esses autores investigaram, estaticamente, o impacto de uma avaliação de produção oral em inglês, conduzida em sala de aula, nas percepções de alunos e pais. Essa avaliação tinha sido incorporada a um exame de alta-relevância no contexto educacional de Hong Kong, com um peso equivalente a 15%. A análise referente aos alunos apontou que eles eram afetados de maneiras diferentes dependendo do grau declarado de competência linguística, ou seja, alunos com níveis mais altos de proficiência na língua apresentavam maior motivação para o estudo da língua, realizavam mais atividades dentro e fora da sala de aula, possuíam visões mais positivas sobre exames externos e sentiam-se menos preocupados com os desafios impostos pelo exame quando comparados aos alunos com competência menor.

Stenlund, Eklöf e Lyren (2017) também analisaram as atitudes de alunos de diferentes níveis de proficiência em relação a um exame. Seus resultados evidenciaram que examinandos com baixo desempenho costumam reportar níveis mais altos de ansiedade e baixos níveis de motivação. O estudo também apontou que examinandos com alto desempenho tendem a se informar mais a respeito do teste e de seu conteúdo. Por outro lado, examinandos com baixo desempenho relataram, em maior medida, procurar por testes antigos a fim de conhecer o conteúdo cobrado.

As conclusões de Cheng *et al.* (2010) e Stenlund, Eklöf e Lyren (2017) se diferenciam das encontradas neste trabalho em relação às atividades preparatórias extraclasse e ao impacto negativo do teste. Não constatamos relação entre a proficiência e o grau com que os alunos se engajam em atividades preparatórias fora da sala de aula, tampouco no tocante à ansiedade e à pressão causadas pelo exame. Essa constatação pode indicar que, embora os alunos mais proficientes atribuam níveis mais altos à importância dada ao EPLIS, a percepção de relevância, de modo geral, pode ser ainda baixa no cenário investigado, o que faz com que o efeito fique restrito à sala de aula e a preocupação com o teste não seja tão alta para nenhum dos dois grupos. Essa percepção de baixa relevância, por sua vez, pode estar ligada ao fato de que, embora os resultados no EPLIS sejam validados e utilizados pelas autoridades do DECEA, eles não são ainda exigidos.

A pesquisa de Lanzoni (2004) também investigou a relação entre competência e efeito retroativo. No entanto, seus resultados contrastam em parte com os obtidos neste estudo, no sentido de que os alunos com alto desempenho disseram ser pouco ou nada afetados pelo exame, ao passo que os alunos com baixo desempenho relataram níveis mais altos de ansiedade. O autor explica que o teste analisado foi considerado muito fácil pelos alunos com alto desempenho, o que levou a um efeito retroativo fraco nesses participantes. Sobre isso, em relação ao EPLIS, podemos presumir que os mais proficientes consideram o exame em um nível desafiador, o que provocou mobilização, como pontuado por Green (2007).

Por fim, podemos concluir que o efeito retroativo é um fenômeno complexo mediado por inúmeras forças, como atestaram Alderson e Wall (1993), Hughes (1993), Alderson e Hamp-Lyons (1996), Watanabe (2004) e Green (2007). Dentre os fatores que atuam na determinação do efeito retroativo, esses autores enumeraram as características do teste, a percepção de sua relevância e dificuldade, sua proximidade, os conhecimentos adquiridos pelos envolvidos, suas crenças e valores. A essa lista, podemos acrescentar o nível de proficiência dos alunos como elemento constituinte do fenômeno e de sua intensidade.

### **Considerações finais**

Este estudo demonstrou que o nível de proficiência de alunos de um curso de formação em controle de tráfego aéreo é um fator importante a ser considerado no processo de efeito retroativo do EPLIS. A intensidade do impacto do exame nas percepções e atitudes dos participantes variou significativamente de acordo com o nível de proficiência declarado por eles, sendo maior para os que se consideraram mais proficientes. Essa associação pode estar relacionada às características individuais dos alunos que, ao se autoavaliarem como mais proficientes, percebem a possibilidade de obter um bom resultado, apresentando, assim, atitudes mais positivas com o exame externo. Da mesma forma, a proficiência dos alunos pode influenciar as práticas dos professores, fazendo com que o impacto do exame seja mais intenso em turmas mais proficientes.

Embora essas inferências sejam embasadas por análises estatísticas rigorosas e corroborem estudos anteriores, elas precisam ser contrastadas com dados qualitativos, obtidos por meio de entrevistas com professores e alunos, bem como observações *in loco*. Estudos exclusivamente quantitativos, apesar de tecerem informações consistentes sobre as relações entre os fatores e o efeito retroativo, não oferecem uma compreensão mais detalhada sobre a complexidade do fenômeno, além de se apoiarem somente no que foi relatado pelos participantes.

É necessário, portanto, verificar o que ocorre nas salas de aulas que faz com que alunos de níveis distintos de proficiência percebam o exame diferentemente e como os professores colaboram nesse sentido. Como dito anteriormente, esses dados fazem parte de uma pesquisa de doutorado, que contempla também dados qualitativos com o intuito de expandir, explicar mais profundamente e corroborar essas alegações iniciais, contribuindo, assim, para um melhor entendimento sobre como o efeito retroativo do EPLIS atua nas percepções, atitudes e ações de alunos.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? *Applied Linguistics*, v. 14, n. 2, p. 115-129, 1993.

ALDERSON, J. C.; BANERJEE, J. Language testing and assessment – Part I. *Language Teaching*, v. 34, n. 4, p. 213-236, 2001.

ALDERSON, J. C.; HAMP-LYONS, L. TOEFL preparation courses: a study of washback. *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 281-297, 1996.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BAILEY, K. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 257-279, 1996.

BURROWS, C. Washback in Classroom-Based Assessment: A study of the Washback Effect in Australian Adult Migrant English Program. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (ed.). *Washback in Language Testing: Research, Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 113-128.

CHENG, L. Changing assessment: washback on teacher's perspectives and actions. *Teaching and Teacher Education*, v. 15, n. 3, p. 253-271, 1999.

CHENG, L.; ANDREWS, S.; YU, Y. Impact and consequences of school-based assessment (SBA): Students' and parents' views of SBA in Hong Kong. *Language Testing*, v. 28, n. 2, p. 221-249, 2010.

GREEN, A. *IELTS washback in context: Preparation for academic writing in higher education*. Studies in Language Testing 25. Cambridge, UK: Cambridge University Press and Cambridge ESOL, 2007.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. *Análise Multivariada de Dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HUGHES, A. *Backwash and TOEFL 2000*. Unpublished manuscript. Reading, UK: University of Reading, 1993.

LANZONI, H. DE P. *Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em Inglês: um estudo sobre efeito retroativo*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MCNAMARA, T.; ROEVER, T. *Language Testing: The social dimension*. Malden, MA: Blackwell, 2006.

MESSICK, S. Validity and washback in language testing. *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 241-255, 1996.

ORGANIZAÇÃO DA AVIAÇÃO CIVIL INTERNACIONAL/OACI. *Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements: Doc. 9835 AN/453*. 2. ed. Montreal, 2010.

SCARAMUCCI, M. V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) na escola pública. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 34, p. 7-20, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de línguas: o estado da Arte. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *Linguarum Arena*, v. 2, p. 103-120, 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R. *et al.* *Validação do exame de proficiência em Língua Inglesa para profissionais prestadores de serviços de tráfego aéreo do SISCEAB*. 2010. Relatório final de pesquisa. Campinas: UNICAMP, 2010.

SOUZA, P. R. O efeito retroativo do EPLIS nas percepções de professores. *Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 8, n. 1, p. 5-29, 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/issue/view/1150>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SOUZA, P. R. Os componentes determinantes do efeito retroativo de um exame de proficiência em inglês aeronáutico. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; TOSQUI-LUCKS, P.; DAMIÃO, S. M. *Pesquisas sobre Inglês Aeronáutico no Brasil*. Campinas: Pontes, 2018. p. 221-242.

SHOHAMY, E. *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. New York: Routledge, 2006.

STENLUND, T.; EKLÖF, H.; LYREN, P. Group differences in test-taking behavior: an example from a high-stakes testing program. *Assessment in Education*, v. 24, n. 1, p. 4-20, 2017.



STONEMAN, B. *The impact of an exit English test on Hong Kong undergraduates: a study investigation of the test' status on students' test preparation behaviours*. 2006. Unpublished PhD Dissertation. Hong Kong Polytechnic University: Hong Kong, China, 2006.

TOSQUI-LUCKS, P. T. *et al.* Ensino e avaliação de Língua Inglesa para controladores de tráfego aéreo como requisito de segurança em voo. *Revista Conexão SIPAER*, v. 7, n. 1, p. 44-54, 2016. Disponível em: <http://conexaosipaer.cenipa.gov.br/index.php/sipaer/issue/view/19>. Acesso em: 25 jun. 2017.

WATANABE, Y. Teacher factor mediating washback. *In*: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (ed.). *Washback in Language Testing: Research, Contexts and Methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 129-146.



# As tarefas de compreensão oral para produção escrita no Celpe-Bras: construto e operacionalização

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i1.2141>

**Monica Panigassi Vicentini<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Desde sua primeira edição em 1998, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) avalia a proficiência em português por meio de tarefas que integram as habilidades de compreensão e produção. Embora essa seja uma das características principais do exame, o número de pesquisas sobre esse tema ainda é incipiente no Brasil (PILEGGI, 2015; SCARAMUCCI, 2016; MENDEL, 2017). Este artigo visa a diminuir essa lacuna ao discutir os resultados de uma pesquisa que analisou as tarefas 1 e 2 (compreensão oral e produção escrita) de quatro edições do Celpe-Bras (2016/1, 2016/2, 2017/1 e 2017/2). Esses resultados mostraram que as tarefas têm condições de produção bem definidas e alto nível de autenticidade, porém, seus enunciados apresentam variações entre si, as quais, embora poucas, podem gerar representações distintas acerca do construto do exame.

**Palavras-chave:** tarefas integradas; tarefas de compreensão oral para produção escrita; avaliação de desempenho; teste de proficiência; Celpe-Bras.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [monica.vicentini@fulbrightmail.org](mailto:monica.vicentini@fulbrightmail.org); <https://orcid.org/0000-0001-5159-6367>

## The listening-to-write tasks in Celpe-Bras proficiency test: construct and operationalization

### Abstract

Since its first edition, in 1998, the Celpe-Bras examination (Proficiency in Portuguese as a Foreign Language) assesses proficiency via integrated tasks. Although this is one of its main characteristics, the number of researches that investigates such topic in Brazil is still small (PILEGGI, 2015; SCARAMUCCI, 2016; MENDEL, 2017). This paper aims at reducing this gap by discussing the results of a research that analyzed listening-to-write tasks from four editions of the exam (2016/1, 2016/2, 2017/1, 2017/2). These results point out that the tasks have great degree of authenticity, yet, they contain variations among themselves. Even though there are few variations, they might promote different representations of the construct.

**Keywords:** integrated tasks; listening-to-write tasks; performance test; proficiency test; Celpe-Bras.

### Introdução

As pesquisas que têm como objeto de estudo a integração de habilidades em avaliações em contexto de línguas ainda têm uma presença tímida no Brasil, porém, tarefas integradas<sup>2</sup> já compõem alguns exames brasileiros de entrada e de proficiência, como a prova de redação proposta no vestibular da Universidade Estadual de Campinas e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), respectivamente, há muitos anos. No exterior, diferentemente, esse tema de pesquisa se consolidou e continua em ascensão, principalmente a partir de 2005, ano da inclusão de uma tarefa integrada no TOEFL, exame de proficiência em língua inglesa. Os estudos (CUMMING *et al.*, 2005; GEBRIL; PLAKANS, 2009; WEIGLE; PARKER, 2012; YANG; PLAKANS, 2012, entre outros) mostram a relevância desse tema devido às numerosas vantagens resultantes da utilização da integração de habilidades em avaliações, por exemplo, o aumento da autenticidade do teste.

O Celpe-Bras vem sendo o foco das recentes pesquisas brasileiras que tratam especificamente de tarefas integradas. Os resultados nesse exame são usados para a tomada de decisões importantes para muitos estrangeiros que têm interesse em estudar ou trabalhar no Brasil, portanto, entender melhor a integração de habilidades ali proposta é fundamental para todos os envolvidos com o exame. Este artigo vem ao encontro dessa necessidade e tem como objetivo entender a relação entre compreensão oral e produção

---

2 Tarefas que solicitam a escrita ou a produção oral baseadas em materiais de insumo (escritos ou orais). Destacarei esse conceito na próxima seção.

escrita nas tarefas integradas 1 e 2 da parte escrita, por meio de uma análise documental que focaliza a operacionalização do construto do exame nessas tarefas<sup>3</sup>.

## A integração de habilidades em tarefas

As tarefas que integram habilidades surgem e se fortalecem em um contexto de ascensão dos testes de desempenho em oposição aos testes de itens isolados, com o advento da abordagem comunicativa e dos testes comunicativos (cf. PILEGGI, 2017). A busca por maior autenticidade em avaliações (CUMMING *et al.*, 2005; ARAÚJO, 2007; GEBRIL; PLAKANS, 2009, 2012; WEIGLE; PARKER, 2012; YANG; PLAKANS, 2012) levou a testes que avaliam o desempenho dos examinandos por meio da integração de habilidades. Como salienta Weigle (2004), a demanda por testes constituídos por tarefas integradas, principalmente aqueles que avaliam a escrita acadêmica, deve-se ao fato de que essa habilidade raramente é demonstrada isoladamente, ao contrário, quase sempre responde a materiais de insumo. É por esse motivo que muitos testes de proficiência ou de nivelamento vêm buscando incluir tarefas que se assemelhem àquelas que o examinando realizará futuramente, geralmente em âmbito acadêmico (CUMMING *et al.*, 2005).

Grabe e Zhang (2013, p. 10) reforçam que muitos estudos revelaram a unanimidade entre instituições, professores e alunos sobre a importância de se aprender a integrar, porém, “infelizmente, oportunidades para aprender e praticar as conexões entre leitura e escrita raramente acontecem em contextos de L2 (e frequentemente também não em contextos de língua materna [L1])”<sup>4</sup>.

Aprender a escrever a partir de recursos textuais (ex. integrar fontes complementares de informação, interpretando conceitualmente informações difíceis) é uma habilidade tão desafiadora que até mesmo estudantes falantes nativos têm de trabalhar arduamente para aprender [...] Tarefas que exigem integração leitura/escrita, tais

---

3 Este artigo contém resultados de parte de minha pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo é entender a relação entre compreensão oral e produção escrita nas tarefas 1 e 2 do Celpe-Bras, bem como as percepções de examinandos acerca dessas tarefas. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

4 No original: “Unfortunately, opportunities to learn and practice reading/writing connections seldom happen in L2 settings (and often also not in first language [L1] settings...)”.

como, resumir, sintetizar informações, responder criticamente ao material de insumo, ou escrever um artigo de pesquisa, exigem uma grande quantidade de prática (GRABE; ZHANG, 2013, p. 9)<sup>5</sup>.

As tarefas integradas podem engajar o examinando na produção de um texto que demonstre responsabilidade com determinado conteúdo, o que é mais realista considerando as atividades que eles desempenham na vida real. Sinalizam, portanto, para uma produção que revela uma visão de língua(gem) mais holística (PLAKANS; GEBRIL, 2012). Vale também ressaltar que, segundo Weigle *et al.* (2013), por meio das tarefas que integram habilidades, examinandos podem demonstrar sua proficiência de outras formas que não as tradicionais. Tarefas integradas são, portanto, relevantes no âmbito educacional porque têm potencial para provocar um efeito retroativo positivo no ensino e na aprendizagem (SCARAMUCCI, 2016; GEBRIL; PLAKANS, 2009; CUMMING *et al.*, 2005; WEIGLE; PARKER, 2012; YANG; PLAKANS, 2012).

As tarefas integradas são multifacetadas (PLAKANS, 2009; GEBRIL; PLAKANS, 2013), podem ter seu construto operacionalizado nas mais diversas combinações de habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e produção oral. Gebril (2018) apresenta algumas possibilidades existentes na literatura: compreensão escrita para produção escrita ou produção escrita baseada na compreensão escrita (*reading-to-write* ou *reading-based writing*); compreensão oral para produção escrita ou produção escrita baseada na compreensão oral (*listening-to-write* ou *listening-based writing*); produção escrita baseada na compreensão oral e na compreensão escrita (*listening-and reading-based writing*); produção escrita baseada em gráfico (*graph-based writing*). Além disso, variados são os processos que podem ser empregados para realizá-las: resumo (*summarization*); paráfrase (*paraphrasing*); síntese do discurso (*discourse synthesis*) etc. Devido, justamente, às diversas possibilidades de combinações e propósitos, torna-se difícil apresentar uma única definição.

## **A integração de habilidades no Celpe-Bras**

O Celpe-Bras, desde sua primeira edição em 1998, coloca-se como uma avaliação inovadora pelo fato de enfatizar o uso da língua em tarefas que são um “convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2013, p. 7). Nas tarefas da parte escrita do Celpe-Bras, convida-se o examinando a escrever quatro gêneros com propósitos e interlocutores distintos a partir de informações fornecidas em

---

5 No original: “Learning to write from textual sources (e.g., integrating complementary sources of information, interpreting conceptually difficult information) is a challenging skill that even native speaking students have to work hard to master [...] Tasks that require reading/writing integration, such as summarizing, synthesizing information, critically responding to text input, or writing a research paper, require a great deal of practice”.

materiais de insumo em vídeo (tarefa 1), em áudio (tarefa 2) e em textos escritos de variados gêneros (tarefas 3 e 4). Dessa forma, a proposta é integrar compreensão oral e produção escrita (tarefas 1 e 2) e leitura e escrita (tarefas 3 e 4) e, para isso, textos autênticos são fornecidos como material de insumo (BRASIL, 2015).

Ainda que o exame faça essa proposta há vinte anos, há, até o momento, poucos estudos brasileiros que tratem especificamente da integração de habilidades em suas tarefas. Os trabalhos já publicados investigam, majoritariamente, aspectos da integração leitura/escrita do Celpe-Bras (PILEGGI, 2015, 2017; SCARAMUCCI, 2016; MENDEL, 2017; SCARAMUCCI *et al.*, não publicado), com exceção do trabalho de Pileggi (2015), que também inclui na análise tarefas integradas desse exame que envolvem compreensão oral e produção escrita<sup>6</sup>. A seguir, aponto algumas conclusões desses estudos que serão igualmente base para as análises apresentadas neste artigo.

Pileggi (2015) analisa as tarefas 2, 3 e 4 pertencentes às edições 2014/1 e 2014/2. Seus resultados levam-na a concluir que as tarefas “são coerentes com o construto do exame e são facilmente reconhecidas como tarefas integradas” (PILEGGI, 2015, p. 128). Entretanto, a autora assinala que a integração não é tão bem definida nos documentos oficiais sobre o exame. Ressalta, ao longo de sua análise, alguns problemas nas tarefas, por exemplo, a falta de definição do gênero na situação de produção das tarefas 2 e 4 da primeira edição, o que pode ser um problema para a correção dos textos, já que, entre os textos produzidos, haveria grande possibilidade de variações. Salienta, também, quebras na autenticidade nas tarefas 2 (2014/1; 2014/2), uma vez que, nos enunciados, deixa-se de lado a construção da situação de comunicação ao se fazer referência à situação avaliativa; ainda, indica a falta de menção ao material de insumo na tarefa 3 (2014/1) e, por fim, aponta que o examinando pode atender à proposta da tarefa 3 (2014/2) utilizando pouca integração de informações da leitura, enquanto, na tarefa 4 dessa mesma edição e em outras, a expectativa em relação à integração é maior.

Scaramucci (2016), por sua vez, analisa as tarefas 3 e 4 da primeira edição do exame de 2015. Em relação à tarefa 3, a autora conclui que as informações a serem apresentadas na escrita são, em sua totalidade, dependentes do material de insumo. Por conta dessa condição, essa tarefa poderia incentivar “paráfrases, cópias e colagens” (SCARAMUCCI, 2016, p. 412).

Nessa tarefa em especial, o foco na leitura é tão grande que o sucesso do desempenho do examinando é quase que totalmente dependente dessa compreensão, restando pouco espaço para a avaliação de

---

6 Devido ao limite de espaço, não apresento as tarefas discutidas pelas autoras. Entretanto, esses trabalhos podem ser encontrados no Acervo Celpe-Bras, disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas/textos-publicados-sobre-o-exame-celpe-bras>.

sua capacidade de selecionar, organizar e articular informações da leitura com outras informações que já possui, ou até mesmo de fazer seu próprio planejamento, inferências, generalizações, entre outros, para a construção do gênero solicitado. (SCARAMUCCI, 2016, p. 411-412).

A autora também ressalta que essa característica “torna a tarefa menos desafiadora, perdendo a chance de avaliar os examinandos que são realmente bons leitores/escritores” (SCARAMUCCI, 2016, p. 414). Ao discutir a tarefa 4 dessa mesma edição, Scaramucci aponta uma inconsistência no construto: enquanto, na tarefa 3, a produção do texto depende totalmente do material de insumo, na tarefa 4, o examinando poderia escrever o gênero solicitado sem se apoiar na leitura do material de insumo. Além disso, como levantado por Pileggi (2015), a falta de menção ao material de insumo é recorrente. Para Scaramucci (2016, p. 417), essas variações na operacionalização do construto podem “afetar a representação que os candidatos têm das tarefas integradas e, conseqüentemente, a qualidade da leitura e dos textos produzidos”.

O estudo de Mendel (2017) também propõe uma reflexão sobre as habilidades de leitura e escrita no Celpe-Bras, analisando as tarefas 3 e 4 da segunda edição de 2016. Assim como Pileggi (2015), a autora afirma a coerência das tarefas com o construto do exame, porém, destaca a semelhança entre o gênero de insumo e o gênero de produção na tarefa 3, o que, segundo ela, pode não promover uma boa recontextualização de informações, podendo até incentivar cópia. Como a tarefa 3, a tarefa 4 é considerada bastante autêntica. Entretanto, ao contrário, essa tarefa solicitou uma leitura distinta, “mais reflexiva” (MENDEL, 2017, p. 48), não só de “recuperação de informações mais específicas”, mas também baseada em inferências.

Em relação ao estudo de Mendel, é importante realçar ainda que, para a autora, a discussão sobre plágio é uma das lacunas percebidas nos documentos oficiais, uma questão bastante relevante para o processo ensino/aprendizagem e, de acordo com Cumming (2013), um dos riscos relacionados ao uso de tarefas integradas. De acordo com esse autor, é importante que sejam investigadas maneiras de diferenciar o que é linguagem do material de insumo do que é a linguagem do examinando no texto a ser avaliado. A questão do uso apropriado do material de insumo emerge com importância tamanha, uma vez que discussões sobre plágio têm grande relevância em âmbito acadêmico nesse contexto. O conhecimento sobre plágio faz parte do construto de maior parte das tarefas de escrita em inglês como segunda língua, porém, diferenças culturais podem ser um empecilho para a mobilização desse construto nas produções de examinandos estrangeiros, já que diferentes culturas podem ter diferentes entendimentos dessa prática (PENNYCOOK, 1996). Weigle e Parker (2012, p. 118) também levantam uma preocupação recente na literatura de que “a dependência demasiada da linguagem presente no material de insumo pode mascarar lacunas na proficiência e, portanto, levar a uma avaliação imprecisa da habilidade escrita”.

Por fim, o estudo de Scaramucci *et al.* (Relatório de Pesquisa não publicado), além de analisar a tarefa 3 das edições 2016/2 e 2014/2, propôs uma análise preliminar de textos produzidos por examinandos em atendimento à tarefa 3 da segunda edição de 2016, com o objetivo de entender como as informações do material de insumo foram utilizadas por aqueles que obtiveram nota máxima nessa tarefa. Com base na análise de 80 textos, Scaramucci *et al.* concluem que, embora todos os textos demonstrem o cumprimento do propósito da tarefa, a forma como isso se deu foi distinta. Segundo as autoras, a qualidade e a extensão não foram as mesmas e houve usos variados do material de insumo.

Alguns bem mais autorais do que outros, alguns mais presos à cópia e à paráfrase, algumas informações utilizadas que não servem para o cumprimento do propósito, dentre outros. Mas todos esses usos foram considerados como nota 5<sup>7</sup>. Em outras palavras, o que podemos concluir é que embora a grade contemple a integração de habilidades, não é suficientemente detalhada para avaliar esses aspectos. (SCARAMUCCI *et al.*, não publicado, p. 39).

As autoras também ressaltam que o plágio não é uma questão no Celpe-Bras, entretanto, é importante salientar a necessidade de pesquisas endereçarem a “apropriação do texto-fonte de acordo com o que [os examinandos] conhecem do exame e de outras avaliações” (SCARAMUCCI *et al.*, não publicado, p. 45). Mais uma vez, portanto, a discussão sobre como se dá o uso do material de insumo é salientada.

Em suma, as pesquisas sobre as tarefas integradas do Celpe-Bras vêm mostrando que as tarefas são coerentes com o construto ao estabelecerem as situações de comunicação para a produção textual, porém, com algumas variações de uma tarefa para outra, essencialmente no que diz respeito à relação entre leitura e escrita, o que sinaliza para a necessidade de melhor descrição do construto nos documentos oficiais (MENDEL, 2017). No entanto, muito embora haja estudos sobre a integração de habilidades no Celpe-Bras, esses não tratam profundamente das tarefas que integram compreensão oral e produção escrita.

## Procedimentos metodológicos

De natureza qualitativa, minha pesquisa de doutorado busca entender a relação entre compreensão oral e produção escrita nas tarefas 1 e 2 do exame Celpe-Bras e a percepção

---

7 Cada tarefa é avaliada por dois avaliadores distintos. A nota em cada uma delas compõe-se pela média aritmética entre as notas dos dois avaliadores. Quando há discrepância de um ponto, a tarefa é avaliada por um terceiro avaliador. A nota nas tarefas pode variar de 0 a 5 pontos (BRASIL, 2018).

de examinandos acerca delas. Para isso, parte inicial do trabalho é ter um conhecimento mais aprofundado sobre o construto do exame e sua operacionalização em tarefas. Este artigo apresenta essa parte inicial das análises. Optei por uma análise documental, que é considerada uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nessa etapa da pesquisa, com base em características do exame apresentadas nos documentos oficiais (BRASIL, 2015, 2013), a saber, i) uso de textos autênticos, ii) ênfase no uso da língua e iii) avaliação integrada de compreensão e produção (oral e escrita) (BRASIL, 2015, p. 8) e a partir de considerações dos estudos sobre tarefas integradas no Celpe-Bras mencionados acima, observei, especificamente, as condições de produção apresentadas no Manual do Examinando:

[...] cada tarefa solicitará que você *compreenda o texto* (oral e/ou escrito) apresentado, *selecione as informações adequadas* e, colocando-se em determinado papel social (*enunciador*), *escreva* a uma pessoa específica ou a um grupo de pessoas (*interlocutor*), a fim de realizar determinada ação (*propósito*) (BRASIL, 2015, p. 17. grifos meus).

Isso posto, analiso, na próxima seção, as tarefas 1 e 2 das primeiras e segundas edições do exame nos anos de 2016 e 2017 (2016/1, 2016/2, 2017/1 e 2017/2), totalizando 8 tarefas.

## **Análise de dados**

A análise das tarefas 1 e 2 das duas edições de 2016 e de 2017 evidenciou alguns aspectos que serão tratados mais detalhadamente nas próximas subseções. Inicialmente, apresento um quadro com enunciados e materiais de insumo<sup>8</sup> fornecidos nessas tarefas para facilitar a sua identificação.

---

8 Todos os enunciados são precedidos pela informação de que um vídeo/áudio será exibido/tocado e que se pode fazer anotações enquanto isso acontece. Devido ao limite de espaço para apresentação dos resultados, não foi possível anexar as tarefas. Entretanto, todas podem ser visualizadas no Acervo Celpe-Bras, disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>.



**Quadro 1.** Enunciados e materiais de insumo fornecidos nas tarefas 1 e 2 das edições de 2016 e 2017.

Ano/edição	Tarefa	Enunciado	Material de insumo
2016/1	Tarefa 1 Vídeo	Como participante do Programa Ciências sem Fronteiras no ano passado, você foi convidado pelo Ministério da Educação a dar um depoimento para o <i>site</i> do Programa. Para incentivar a participação de outros colegas, relate sua experiência e apresente informações sobre o programa.	Reportagem da TV MEC de 2'09" apresentada na íntegra
2016/1	Tarefa 2 Áudio	Você atua na área de apoio a projetos inovadores de uma grande empresa e tem como função selecionar instituições que receberão financiamentos. Com base na notícia que ouviu, escreva um <i>e-mail</i> para seu gerente a fim de indicar o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Sucke da Fonseca, Cefet-RJ. Para justificar sua indicação, descreva as características e o funcionamento dos protótipos (modelos) feitos pelos alunos, ressaltando a importância social do projeto Turin.	Reportagem do portal da Radioagência Nacional (EBC) de 4'21" adaptada para 2'32"
2016/2	Tarefa 1 Vídeo	Você é o responsável pelo <i>site</i> do Setor de Relações Internacionais de sua universidade. Depois de assistir à reportagem sobre o Museu da Imigração, decidiu publicar no <i>site</i> uma matéria para incentivar a visita dos alunos estrangeiros ao local. Em seu texto, apresente o museu e os espaços disponíveis para visita.	Reportagem do Jornal SPTV da TV Globo de 2'35" apresentada na íntegra
2016/2	Tarefa 2 Áudio	Você é gerente de uma empresa e, após ter ouvido a entrevista, decidiu escrever uma mensagem por <i>e-mail</i> para a sua equipe, expondo as recomendações para lidar com a ansiedade corporativa e melhorar a qualidade de vida no trabalho.	Comentário para a coluna do Portal da CBN de 3'22" adaptado para 2'27"

(continua)

2017/1	Tarefa 1 Vídeo	Você é jornalista e, após ter assistido ao vídeo sobre o Festival Gastronômico de Tiradentes, decidiu divulgar o evento. Escreva uma notícia para publicar no caderno de turismo de um jornal brasileiro, apresentando as características e as atrações desse festival.	Reportagem televisiva da TV Brasil de 2'45" apresentada na íntegra
2017/1	Tarefa 2 Áudio	Você está fazendo um curso de escrita criativa e, depois de ouvir a matéria sobre o <i>Wattpad</i> , resolveu sugerir uma discussão a respeito dessa ferramenta em sala de aula. Escreva uma mensagem por e-mail a seu professor, explicando o que é o <i>Wattpad</i> e como ele funciona.	Reportagem disponibilizada em um <i>podcast</i> da página Educação do portal Instituto Net Claro Embratel de, originalmente, 8'53", adaptada para 2'45".
2017/2	Tarefa 1 Vídeo	Você trabalha no setor de comunicação da prefeitura de Florianópolis e ficou responsável por escrever um texto para divulgar Florianópolis como uma cidade inteligente. A partir das informações do vídeo, escreva o texto, a ser publicado no <i>site</i> da prefeitura, explicando o que são cidades inteligentes, apresentando suas vantagens e destacando o que torna Florianópolis uma dessas cidades.	Reportagem televisiva, publicada no YouTube no Canal da TV UFSC, originalmente com 8'12" adaptada para 2'51"
2017/2	Tarefa 2 Áudio	Você é diretor da Associação de Deficientes Visuais e Amigos (ADEVA) e vai promover uma palestra motivacional com Leila Alexandrino Batista. Com base nas informações do áudio, escreva um convite aos associados, apresentando a palestrante e sua trajetória de superação.	Reportagem da Rádio Bandeirantes adaptada para 2'36"

## Uso de textos autênticos

Um primeiro aspecto que, de fato, diferencia o Celpe-Bras de outros exames de proficiência é que os materiais de insumo são sempre autênticos, isto é, são textos reais, não fabricados, fornecidos como fonte na qual os examinandos baseiam suas produções. Por vezes, são adaptados para no máximo três minutos. Embora haja uma recorrência de reportagens televisivas e radiofônicas fornecidas como gênero de insumo que, em geral, são roteirizadas e favorecem a formalidade da língua falada, todas incluem entrevistas com pessoas diversas, o que também favorece a avaliação da fala natural, com suas pausas e hesitações, modificações fonológicas etc.

## Ênfase no uso da língua

A ênfase no uso da língua é uma característica do Celpe-Bras que indica uma preocupação com a autenticidade das tarefas. De fato, o exame busca promover a escrita, estabelecendo situações de comunicação o mais realistas possível. Algumas maneiras de textualização dos enunciados, entretanto, promovem uma quebra<sup>9</sup> nessa situação de comunicação e deixam sobressair a situação avaliativa. Para elucidar, comparo o enunciado da tarefa 1 da edição 2017/2 ao da tarefa 2 da edição 2016/2.

Pela forma como o enunciado foi textualizado, pode-se notar que a tarefa 2 da edição de 2016 prezou por manter a situação comunicativa. Observa-se que, em todo o enunciado, o enunciador é quem realiza todos os estágios da situação de produção: ele é o gerente que ouviu a entrevista e que decidiu escrever o *e-mail*. Até mesmo as informações que devem ser recuperadas do áudio estão dispostas de maneira que o ato de as usar seja totalmente pensado pelo enunciador, o que não aconteceu na tarefa da edição mais recente, nem nas demais tarefas analisadas. Nelas, nota-se que essa situação sofre quebras: na tarefa 1 da segunda edição de 2017, por exemplo, tem-se um enunciador que trabalha no setor de comunicação e ficou responsável por escrever um texto para divulgar Florianópolis. No entanto, logo em seguida, o enunciado se volta para o examinando, indicando que é ele quem deve recuperar informações do vídeo e, a partir disso, escrever o texto de divulgação.

## A integração de habilidades

A integração de habilidades é outra característica central do exame. Para que o examinando utilize informações fornecidas no material de insumo, é necessário que o enunciado deixe claro esse detalhe. A menção ao material de insumo é, portanto, essencial. Dentre as tarefas analisadas, conforme tratado acima, apenas a tarefa 1 (2016/1) não fez menção ao material de insumo.

---

<sup>9</sup> O termo é empregado por Pileggi (2015).

O que é saliente nesses enunciados são as variações na delimitação da situação de comunicação, mais especificamente, na forma de se mencionar o insumo, ora parte da situação de comunicação, promovendo maior autenticidade, como em “Você é gerente de uma empresa e, após ter ouvido a entrevista, decidiu escrever...”, ora recorrendo a elementos da situação avaliativa, o que promove uma quebra na autenticidade: “A partir das informações do vídeo, escreva...”. Na tarefa 1 (2017/2), por exemplo, coloca-se que o examinando deve escrever seu texto “a partir das informações do vídeo”. Da mesma forma, na tarefa 2 (2017/2), o examinando lê “com base nas informações do áudio”. Embora esses enunciados, com exceção da tarefa 1 (2016/1), deixem clara a relação existente entre o que se vai produzir e o que se deve compreender dos áudios e vídeos, a elaboração do enunciado não prezou pela manutenção da autenticidade da situação de comunicação.

## **Condições de produção**

Assim como os gêneros de insumo, os gêneros de produção solicitados nas tarefas analisadas não se diversificaram muito. Dentre as oito tarefas, três solicitaram a escrita de um *e-mail*. Em contrapartida, os interlocutores colocados nas diferentes situações de comunicação foram diversificados, assim como os propósitos de escrita. As tarefas solicitaram que examinandos divulgassem, sugerissem, convidassem, incentivassem, indicassem e relatassem. A análise dos enunciados também mostrou que há uma preocupação em esclarecer que os propósitos de compreensão são determinados pelos propósitos de escrita, como estabelecido nos documentos oficiais. No entanto, essa condição nem sempre acontece da mesma maneira na operacionalização em tarefas, como salientado na seção anterior.

A presente análise também confirmou que os aspectos discursivos destacados nos documentos são contemplados em todos os enunciados. Há séria preocupação do exame em explicitar as condições de produção dos textos. Contudo, a tarefa 1 (2017/2) solicitou a produção de um “texto de divulgação”, elemento que, acredito, não ficou bem esclarecido e que poderia gerar distintas produções, já que poderia haver diferentes entendimentos das características desse texto. Da mesma forma, uma única tarefa não determinou claramente que as informações que deveriam ser recuperadas eram as do material de insumo adjacente, a tarefa 1 (2016/1), devido à falta de menção ao material de insumo no enunciado. Por outro lado, interlocução e propósito de escrita foram elementos devidamente explicitados em todas elas.

A tarefa 1 da primeira edição de 2017, por exemplo, determina claramente o gênero de produção, uma notícia, e o propósito da escrita, divulgar. Da mesma forma, a interlocução entre um jornalista e seus leitores é bem estabelecida e a relação entre compreensão oral e produção escrita garante maior autenticidade à tarefa, deixando o propósito de compreensão e uso do material de insumo mais claros para o examinando. A tarefa 2

dessa mesma edição também propõe um gênero de produção bem definido, o *e-mail*. Da mesma forma, a interlocução entre aluno e professor é bem pautada. A tarefa ganha em autenticidade, pois estabelece uma relação bastante plausível entre compreensão oral e produção escrita.

## **Gênero de insumo e de produção semelhantes e/ou propósitos semelhantes**

Esta análise também evidenciou que algumas tarefas demandam a escrita de gêneros muito semelhantes aos gêneros de insumo fornecidos. Por exemplo, a tarefa 1 (2017/1) solicita a escrita de uma notícia para divulgar o Festival Gastronômico de Tiradentes e, para isso, fornece uma reportagem televisiva sobre o festival, o que não permite um grande distanciamento na produção, até mesmo porque o propósito de escrita de divulgar o evento não difere muito daquele da reportagem.

Outro caso é o da tarefa 1 (2017/2) que, igualmente, fornece como material de insumo uma reportagem televisiva que trata do tema “cidades inteligentes” e solicita a escrita de um texto de divulgação que, essencialmente, deve divulgar Florianópolis, explicando o que são “cidades inteligentes”, tampouco se diferenciando do material de insumo. Ainda, cito a tarefa 1 (2016/1) que propõe a escrita de um depoimento sobre uma experiência no exterior, sendo que parte da reportagem fornecida como material de insumo contém um depoimento de um estudante sobre sua experiência no exterior, bem como a tarefa 1 (2016/2) que solicita a escrita de uma matéria para incentivar visitas a um museu, apresentando seus espaços para visita, sendo que o material de insumo é uma reportagem sobre o museu que apresenta justamente os espaços para visita. Como discutirei adiante, essas condições podem favorecer a cópia.

## **Seleção de informações**

Na maior parte das tarefas, o examinando é convidado a apresentar/expor/descrever características de algo/alguém/algum local, com exceção de uma única tarefa que também solicita um relato (tarefa 1 da primeira edição de 2016), além da apresentação de informações sobre o programa Ciências sem Fronteiras. Diferentemente da tarefa 4 da segunda edição de 2016 que, conforme Mendel (2017), demanda um posicionamento do leitor em relação ao material de insumo fornecido, as tarefas 1 e 2 não exploraram um propósito semelhante, o que seria uma possibilidade de uso da língua mais complexo, em um texto de tipo argumentativo. Ademais, há uma ênfase na recuperação de informações explícitas nas tarefas 1 e 2. Destaco, contudo, a tarefa 2 (2017/2), em que o examinando tinha como propósito apresentar a trajetória de superação da palestrante Leila Alexandrino Batista em um convite. Nota-se que, para cumprir esse propósito, o examinando precisaria fazer algumas inferências, pois essa informação não era apenas recuperável. Com base na compreensão da história de vida da palestrante, o examinando poderia inferir qual era sua trajetória de superação.

A preferência por recuperação de informações nas tarefas de compreensão oral e produção escrita não é algo que esteja determinado nos documentos oficiais, o que revela uma lacuna referente à relação entre compreensão e produção esperada nessas tarefas, bem como naquelas de integração de leitura e escrita.

Além disso, enquanto alguns enunciados são mais detalhados em relação às informações a serem integradas, como na tarefa 1 (2017/2), em que o examinando deve “explicar o que são cidades inteligentes, apresentar suas vantagens e destacar o que torna Florianópolis uma dessas cidades”, ou na tarefa 2 (2016/1), em que deve “descrever características e funcionamento dos protótipos dos alunos do Cefet-RJ e ressaltar a importância social do Projeto Turin”, outras, como a tarefa 2 (2016/2), solicitam menos informações, como a exposição de “recomendações para lidar com a ansiedade e melhorar qualidade de vida no trabalho”, as quais são bem poucas e bastante repetidas no material de insumo.

## **Discussão dos resultados**

A análise reportada na seção anterior mostrou que as tarefas 1 e 2 do exame Celpe-Bras das últimas 8 edições, de fato, constituem uma boa operacionalização do construto divulgado em seus documentos oficiais, o qual é orientado por concepções teóricas que colocam “ênfase no uso da língua e no uso de textos autênticos e avaliam de maneira integrada compreensão e produção (oral e escrita)” (BRASIL, 2015, p. 8), corroborando o estudo de Pileggi (2015).

Em tarefas cuja visão de língua(gem) é a de uso da língua, a boa delimitação da situação de produção é um dos aspectos principais. Nesse sentido, as tarefas analisadas mostram que o exame está em consonância com as definições estabelecidas oficialmente, uma vez que os enunciados das tarefas 1 e 2 das edições 2016 e 2017 definem claramente os gêneros de produção, interlocutores e propósito de escrita, elementos essenciais para a produção situada, o que promove um alto grau de autenticidade ao exame. Além disso, os materiais de insumo são sempre autênticos, simulando usos reais da língua de forma significativa. Dessa forma, a compreensão oral avaliada é a do português falado, em um ritmo natural como o das interações reais, bem como de características próprias da língua falada, tais como hesitações, modificações fonológicas etc., além de avaliar o processamento natural do discurso e de processamento sociolinguístico, uma vez que sotaques e formalidades estão em jogo nessa tarefa. Portanto, não apenas aspectos linguísticos estão presentes, como conhecimentos gramaticais de sintaxe, fonologia, prosódia (entonação, tonicidade, pausas e hesitações), mas também a compreensão oral num sentido mais amplo por meio de conhecimentos discursivos (de coesão e coerência, de esquemas retóricos) e conhecimentos sociolinguísticos (sotaques, por exemplo), simulando, de fato, contextos reais de compreensão oral da língua. Ademais, promove, de fato, a produção escrita baseada em materiais de insumo (orais e escritos), isto é, avalia a escrita e a compreensão por meio de tarefas integradas, o que também mostra

uma preocupação com maior autenticidade do exame, já que, na vida real, a escrita é geralmente precedida por outra habilidade (seja compreensão escrita ou oral).

É necessário, entretanto, salientar alguns aspectos importantes relacionados à operacionalização do construto nos enunciados analisados. Um deles, evidenciado em nossa análise, é o de quebra na autenticidade da tarefa em alguns pontos do enunciado, como já apontado no estudo de Pileggi (2015). Conforme a autora, algumas instruções dadas nas tarefas 2 das edições 2014/1 e 2014/2 fazem “referência à situação avaliativa, e não à situação de comunicação proposta na tarefa” (PILEGGI, 2015, p. 105). As tarefas analisadas nesta pesquisa mostram que essa condição também ocorre em edições mais recentes. Corroborando Pileggi (2015), referências explícitas ao vídeo ou ao áudio e instruções formadas por imperativos, como em “escreva”, “apresente” ou “relate”, por exemplo, diminuem a autenticidade, pois se distanciam de “tarefas genuínas de uso da língua” (PILEGGI, 2015, p. 117).

Um outro aspecto evidenciado em nossa análise é a falta de menção ao material de insumo no enunciado, o que acontece em uma das tarefas analisadas, corroborando a conclusão de Scaramucci (2016, p. 413) de que

[...] essa falta de menção ao texto-insumo também ocorre em tarefas em outras edições do exame, e uma breve análise desse material mostra que o papel do texto-insumo costuma variar: às vezes é mencionado e é a partir dele que o evento de comunicação se estrutura, outras vezes não é mencionado, apesar de ser fundamental para a estruturação da tarefa e da interlocução esperada.

Embora esse aspecto seja evidenciado apenas em uma tarefa, é preocupante. Essa condição pode não promover a integração de habilidades, isto é, essa tarefa pode ter resultados que invalidam o construto do exame e, como levantado por Scaramucci (2016, p. 417), “afetar a representação que os candidatos têm das tarefas...”.

A mesma autora também questiona uma característica das tarefas analisadas: preocupação em garantir uma recuperação de informação homogênea para tentar obter maior confiabilidade, o que também acontece nas tarefas aqui analisadas. Para isso, os enunciados enumeram todas as informações que devem ser integradas no texto a ser produzido. Além do fato de essa condição ter um potencial para incentivar cópia de informações dos materiais de insumo, a autora ressalta que essas informações no enunciado:

[...] comprometem a avaliação da capacidade do examinando de selecionar, por si mesmo, as informações do texto-insumo em vista do seu propósito de convencer o prefeito a criar uma zona especial

para portadores da condição. Pode-se comparar essas instruções adicionais às perguntas de compreensão que usualmente são utilizadas para avaliar a leitura na escola e que, em grande parte dos casos, se restringem à recuperação de informações explícitas, oferecendo, assim, roteiros de interpretação (SCARAMUCCI, 2016, p. 413).

Outra questão levantada pela literatura, igualmente encontrada nas tarefas foco desta análise, foi gêneros de insumo e de produção semelhantes e/ou propósitos de escrita semelhantes. De acordo com Mendel (2017, p. 45), essa deve ser uma preocupação do exame, porque “pode possibilitar a cópia de alguns trechos do material de insumo...”, já que não há uma grande transformação da linguagem nessas condições. A tarefa 1 (2016/2), por exemplo, fornece ao examinando uma reportagem televisiva sobre um museu, na qual a repórter apresenta espaços disponíveis para visitação e entrevista funcionários para obter maiores informações sobre o local. O gênero de produção solicitado é uma matéria para incentivar alunos a visitarem o museu. Nela, o examinando deve, igualmente, apresentar o museu e os espaços disponíveis para visitação. Claramente, essa produção não diferirá daquela do gênero de insumo, o que, concordando com Mendel (2017), pode, de fato, favorecer a cópia. Entretanto, é necessário ressaltar que os documentos oficiais não esclarecem sua visão de cópia nesse exame ou seu posicionamento acerca de plágio (MENDEL, 2017), uma discussão considerada extremamente relevante nas pesquisas sobre tarefas integradas.

Por fim, um aspecto bastante saliente é que as tarefas 1 e 2 priorizam a recuperação de informações explícitas dos materiais de insumo, não abordando as possibilidades inerentes a uma visão ampla do que é compreensão. Apenas a tarefa 2 da edição 2017/2 exigiu compreensão mais sutil, por meio de inferências, o que mostrou uma relação distinta entre compreensão oral e produção escrita. Os documentos oficiais não oferecem uma definição clara da relação esperada entre compreensão oral e produção escrita. Como já mencionado, não se encontrou nenhuma orientação sobre que tipo de recuperação de informações do áudio e do vídeo é esperado.

Dentro do contexto de discussão sobre os elementos da tarefa, ainda é necessário salientar que os materiais de insumo propostos, em geral, pertencem à esfera jornalística<sup>10</sup>, como salientado por Mendel (2017, p. 43), uma “tendência das tarefas do Exame Celpe-Bras”. Embora sejam necessárias mais pesquisas acerca dessa questão, esse domínio da esfera jornalística pode indicar uma sub-representação do construto, já que as práticas de escrita escolarizadas reais, em geral, não têm como material de insumo, apenas, matérias jornalísticas. Ao mesmo tempo, comprova uma das dificuldades relacionadas

---

<sup>10</sup> Uma breve análise das 30 edições já realizadas mostrou que a maior parte dos textos fornecidos nas tarefas 1 e 2 são reportagens televisivas e radiofônicas, respectivamente.



ao construto do exame: o acesso a materiais autênticos para complementar as tarefas, especialmente os de áudio e vídeo.

## Considerações finais

O Celpe-Bras se estabeleceu como um exemplo de exame que se preocupa em operacionalizar uma visão de língua(gem) ampla, de uso da língua e de habilidades integradas. A compreensão oral que, de acordo com a literatura, é a habilidade mais difícil de avaliar, é contemplada no exame em seu sentido amplo, por meio de materiais de insumo autênticos, com ênfase na naturalidade da fala e de forma significativa, o que pode, devido à sua alta relevância para os examinandos, provocar um efeito retroativo positivo nas práticas de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, a produção escrita, que é avaliada de forma integrada à compreensão, é contemplada de maneira a se aproximar mais das práticas reais de uso da língua, o que também tem potencial para direcionar as práticas de escrita em sala de aula.

A análise das tarefas 1 e 2 das edições de 2016 e 2017 apresentada neste artigo mostrou que as condições de produção, tais como, propósito de escrita, gênero e interlocutores, são bem definidas e que, embora o exame seja, de fato, inovador e contenha tarefas cuja autenticidade é alta, ainda há variações na operacionalização em tarefas, aspectos não descritos explicitamente nos documentos oficiais. Embora pequenas, são relevantes, merecendo, portanto, atenção dos elaboradores do exame, especialmente no que diz respeito ao uso de gêneros de insumo e de produção semelhantes na construção da situação de produção, bem como na ênfase em recuperação de informações explícitas.

Este trabalho mostra que é imprescindível que haja mais pesquisas sobre o Celpe-Bras, cujo foco esteja nas tarefas integradas, e que elas explorem diferentes aspectos da área, tais como as produções e as representações dos examinandos acerca das tarefas. Minha pesquisa de doutorado em andamento pretende dar atenção a esses aspectos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, K. S. *A perspectiva do examinando sobre a autenticidade de avaliações em leitura em língua estrangeira*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000430295>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. *Edital nº 22*, de 17 de maio de 2018. Torna pública a realização do Exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras – 2018). Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2018. Seção 3, p. 56-61.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do examinando*. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-2015>. Acesso em: 1 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia do participante*: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame. 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/estrutura\\_exame/2014/guia\\_participante\\_celpebras\\_caderno\\_provas\\_comentadas.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras_caderno_provas_comentadas.pdf). Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras 2017/1* (Caderno de Questões). Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2017\\_1](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2017_1). Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras 2017/2* (Caderno de Questões). Disponível em: [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2017\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2017_2). Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras 2016/1* (Caderno de Questões). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/provas/2016/2016-1.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/provas/2016/2016-1.pdf). Acesso em: 01 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras 2016/2* (Caderno de Questões). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/provas/2016/2016-2.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/provas/2016/2016-2.pdf). Acesso em: 01 jun. 2018.

CUMMING. A. Assessing Integrated Writing Tasks for Academic Purposes: Promises and Perils. *Language Assessment Quarterly*, v. 10, n. 1, p. 1-8, 2013.

CUMMING. A. *et al.* Differences in written discourse in independent and integrated prototype tasks for next generation TOEFL. *Assessing Writing*, v. 10, p. 5-43, 2005.

GEBRIL, A. Integrated-Skills Assessment. In: LIONTAS, J. (ed.). *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2018. p. 1-7. DOI: 10.1002/9781118784235.eelt0544.

GEBRIL, A.; PLAKANS, L. Investigating source use, discourse features, and process in integrated writing tests. *Spaan Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*, v. 7, p. 47-84, 2009.

GEBRIL, A.; PLAKANS, L. Toward a Transparent Construct of Reading-to-Write Tasks: The Interface Between Discourse Features and Proficiency. *Language Assessment Quarterly*, v. 10, n.1, p. 9-27, 2013.

GRABE, W.; ZHANG, C. Reading and Writing Together: A Critical Component of English for Academic Purposes Teaching and Learning. *TESOL Journal*, v. 4, n. 1, p. 9-24, mar. 2013.

GUO, L. *Product and Process in Toefl iBT Independent and Integrated Writing Tasks: A Validation Study*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Georgia State University, Atlanta, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A Handbook for Teacher Research: From Design to Implementation*. Maidenhead, UK: Open University Press, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENDEL, K. *A avaliação integrada de leitura e escrita no Exame Celpe-Bras*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PENNYCOOK, A. Borrowing Others' Words: Text, Ownership, Memory, and Plagiarism. *TESOL Quarterly*, v. 30, p. 201-230, 1996.

PLAKANS, L.; GEBRIL, A. A close investigation into source use in integrated second language writing tasks. *Assessing Writing*, v. 17, p. 18-34, 2012.

PILEGGI, M. G. S. *Tarefas integradas nos exames de proficiência CELPE-BRAS e TOEFL iBT*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269574>. Acesso em: 01 nov. 2017.

PILEGGI, M. G. S. Integração de habilidades: perspectiva histórico-teórica e operacionalização no exame Celpe-Bras. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 577-592, 2017.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 391-425.

SCARAMUCCI, M. V. R. et al. *Diferentes propostas de produção escrita e seus efeitos no desempenho de alunos em três exames*. Relatório final de projeto de pesquisa, 2017 (não publicado).

WEIGLE, S. C. Integrating reading and writing in a competency test for non-native speakers of English. *Assessing Writing*, v. 9, p. 27-55, 2004.

WEIGLE, S. C.; PARKER, K. Source text borrowing in an integrated reading/writing assessment. *Journal of Second Language Writing*, v. 21, n. 2, p. 118-133, 2012.

YANG, H. Toward a Model of Strategies and Summary Writing Performance. *Language Assessment Quarterly*, v. 11, n. 4, p. 403-431, 2014.

YANG, H. C.; PLAKANS, L. Second language writers' strategy use and performance on an integrated reading-listening- writing task. *TESOL Quarterly*, Washington, v. 46, p. 80-103, 2012.