

# REVISTA DO GEL



Grupo de Estudos Linguísticos  
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos  
do Estado de São Paulo

# REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 13	n. 3	283 p.	Dezembro / 2016
----------------	-----------	-------	------	--------	-----------------

**DIRETORIA DO GEL / 2015-2017 (FCL ASSIS/UNESP)**

**REVISTA DO GEL**  
revistadogel@gel.org.br  
<http://www.gel.org.br/revistadogel>

Presidente: Luciane de Paula  
Vice-Presidente: Lúcia Regiane Lopes-Damasio  
Secretária: Rozana Aparecida Lopes Messias  
Tesoureira: Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

**COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA**

Alessandra Del Ré  
Fabiana Komesu  
Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale  
Gisele Cássia de Sousa  
Matheus Nogueira Schwartzmann  
Olga Ferreira Coelho  
Ruth Lopes

**EDITORES RESPONSÁVEIS**

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale  
Matheus Nogueira Schwartzmann

**REVISÃO E NORMATIZAÇÃO**

Letraria

**DIAGRAMAÇÃO**

Letraria

**CONSELHO EDITORIAL**

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (Unicamp), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC-RJ), Evani de Carvalho Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Universidade de Limoges), José Borges Neto (UFRJ), Kanavilil Rajagopalan (Unicamp), Lourenço Chacon (Unesp-Marília), Marco Antônio de Oliveira (PUC/MG), Maria Célia de Moraes Leonel (Unesp-Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (Unicamp), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Groppi A. de Varella (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Amsterdã), Pierre Swiggers (Universidade Católica Louvain), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Maria Faccuri Coelho Marquezan (Unesp-Araraquara), Roberto Gomes Camacho (Unesp-SJRP), Wilmar da Rocha D'Angelis (Unicamp).

Publicação semestral  
Solicita-se permuta/Exchange desired

Revista do GEL / Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Vol. 1 (2004). São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2004-

Semestral  
ISSN 1984-591X

## SUMÁRIO / CONTENTS

<b>EDITORIAL</b>	<b>7</b>
<b>ARTIGOS / ARTICLES</b>	
<b>UM SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO PARA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: O CASO DE UM AVATAR</b>	<b>12</b>
<i>A TRANSCRIPTION SYSTEM FOR BRAZILIAN SIGN LANGUAGE: THE CASE OF AN AVATAR</i>	
Francisco Aulísio dos Santos PAIVA, José Mario De MARTINO, Plínio Almeida BARBOSA, Ângelo Brandão BENETTI e Ivani Rodrigues SILVA	
<b>POTENCIAIS SEQUÊNCIAS DE APRENDIZAGEM INTERCULTURAL NO TELETANDEM: A IMPORTÂNCIA DA MEDIÇÃO</b>	<b>49</b>
<i>POTENTIAL INTERCULTURAL LEARNING SEQUENCES IN TELETANDEM: THE IMPORTANCE OF MEDIATION</i>	
Queila Barbosa LOPES e Ana Carolina FRESCHI	
<b>VERB RAISING, IMPOVERISHMENT OF THE VERBAL PARADIGM AND WEAKENING OF TENSE IN BRAZILIAN PORTUGUESE</b>	<b>75</b>
<i>MOVIMENTO DO VERBO, EMPOBRECIMENTO DO PARADIGMA FLEXIONAL VERBAL, ENFRAQUECIMENTO DE TEMPO EM PORTUGUÊS BRASILEIRO</i>	
Aquiles TESCARI NETO	

- O PAPEL DE ESTRUTURAS PROSÓDICAS E MORFOSSINTÁTICAS EM HIPOSEGMENTAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL II** 107  
*THE ROLE OF THE PROSODIC AND MORPHOSYNTACTIC STRUCTURES IN WORD HYPOSEGMENTATIONS FROM JUNIOR HIGH SCHOOL*  
Luciani TENANI e Roberta FIEL
- A REESCRITA COMO PROCESSO: AS VANTAGENS DE UMA SEGUNDA VERSÃO TARDIA** 130  
*THE REWRITING AS A PROCESS: THE ADVANTAGES OF A SECOND LATE VERSION*  
Adriane Teresinha SARTORI e Lucíola Zacarias MENDES
- GÊNERO, DISCURSO E SENTIDO: PROFISSÃO MASCULINA E PROFISSÃO FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO** 158  
*GENDER, DISCOURSE AND MEANING: MEN AND WOMEN'S OCCUPATION IN THE SCHOOLBOOK*  
Florisbete de JESUS SILVA, Edvânia GOMES DA SILVA e Adilson VENTURA DA SILVA
- A SEDUÇÃO DA AUSÊNCIA: O TEXTO E A EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA** 176  
*THE SEDUCTION OF ABSENCE: TEXT AND EPISTEMOLOGY OF SCIENCE*  
Ana FUKUI e Maria Eduarda GIERING
- POR OUTROS TEXTOS NA SALA DE AULA: ME LEMBRA MUITO PINK FLOYD, DE JOÃO LEOPOLDO** 203  
*FOR OTHER TEXTS IN THE CLASSROOM: ME LEMBRA MUITO PINK FLOYD, BY JOÃO LEOPOLDO*  
Gustavo NISHIDA e Ana Paula de Castro SIERAKOWSKI

<b>O “DITO” PELO “NÃO DITO”: RELAÇÕES DIALÓGICAS E POLÊMICA VELADA NA LETRA DA CANÇÃO “COMPORTAMENTO GERAL”, DE GONZAGUINHA</b>	<b>219</b>
<i>THE “SAID” BY THE “UNSAID”: DIALOGICAL RELATIONS AND HIDDEN POLEMIC IN THE LYRICS OF GONZAGUINHA’S SONG COMPORTAMENTO GERAL</i>	
Rafael Menari ARCHANJO e Camila de Araújo Beraldo LUDOVICE	
<b>CADEIAS REFERENCIAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO JORNALISMO POPULAR</b>	<b>241</b>
<i>REFERENTIAL CHAINS AND SENSE PRODUCTION IN POPULAR JOURNALISM</i>	
Wagner Alexandre dos Santos COSTA e Vanda Maria Cardozo de MENEZES	
<b>EDUARDO WHITE – O ÉPICO EM TRANSE ERÓTICO OU O SENTIMENTO DUM ORIENTAL</b>	<b>260</b>
<i>EDUARDO WHITE – THE EPIC EROTIC TRANCE OR THE FEELING OF AN ORIENTAL</i>	
Camila de Toledo Piza Costa MACHADO	
<b>ÍNDICE DE ASSUNTOS</b>	<b>279</b>
<i>SUBJECT INDEX</i>	<b>281</b>
<b>ÍNDICE DE AUTORES / AUTHORS INDEX</b>	<b>283</b>

## EDITORIAL

Este terceiro número da Revista do GEL, último do ano de 2016, reúne onze trabalhos de pesquisadores de consolidados centros de pesquisa, estabelecidos em instituições brasileiras, públicas e privadas, de todo o país. A pluralidade institucional reflete também a pluralidade de abordagens teórico-metodológicas: no presente número, podem-se ler trabalhos que tratam (1) do uso da tecnologia na área de Linguística, como o caso da tradução automática de Libras para o português brasileiro e do uso dos recursos do Teletandem no ensino de língua estrangeira, (2) da estrutura do português brasileiro falado e escrito, (3) de questões relacionadas ao ensino, especialmente sob abordagens discursivas, (4) de reflexões distintas sobre as noções de texto e de discurso e (5) de literatura.

O primeiro artigo deste volume, intitulado “Um sistema de transcrição para língua de sinais brasileira: o caso de um avatar”, dos autores Francisco Aulísio dos Santos Paiva, José Mario de Martino, Plínio Almeida Barbosa, Ângelo Brandão Benetti e Ivani Rodrigues Silva, a partir de uma abordagem transdisciplinar, apresenta uma proposta de sistematização da transcrição por glosas em Libras, buscando evidenciar sua importância para pesquisas linguísticas e computacionais. A partir de uma revisão do sistema de glosas no Brasil, que tem sido adotado por ser considerado um sistema mais simples e de mais fácil interpretação, os autores indicam caminhos possíveis para se pensar a construção de avatares voltados para uma tradução automática de português brasileiro para Libras, o que certamente contribuiria para se pensar soluções e aplicações na educação, no entretenimento e na comunicação pessoal, que podem ampliar a inclusão social de pessoas surdas.

O segundo artigo do volume, de autoria de Queila Barbosa Lopes e Ana Carolina Freschi, intitula-se “Potenciais sequências de aprendizagem intercultural no Teletandem: a importância da mediação”. Tomando como ponto de partida as condições de produção promovidas pelo sistema de mediação do Teletandem, as autoras analisam

os dados de quatro interações entre estadunidenses e brasileiras, destacando a presença de paráfrases discursivas, que, entendidas como “reiteração de discursos veiculados numa sociedade sem a preocupação nem intenção de rompimento com eles”, passam a ser tratadas como potenciais sequências de aprendizagem intercultural. Tendo como hipótese central que tais potenciais sequências podem ter um impacto positivo no desenvolvimento da competência intercultural, as autoras buscam identificar como elas se constroem nas interações do Teletandem e como podem impactar as sessões de mediação, uma vez que materializam linguisticamente questões de base cultural.

O terceiro e o quarto artigos tratam, ambos, de aspectos do português brasileiro. Aquiles Tescari Neto, em “Verb raising, impoverishment of the verbal paradigm and weakening of tense in brazilian portuguese”, discute o movimento do verbo em português brasileiro, assim como o empobrecimento do seu paradigma flexional verbal. O autor propõe uma revisão da literatura sobre esse aspecto da língua e chega à conclusão de que é o empobrecimento do Tempo que explica o fato de o verbo subir menos em português brasileiro do que em outras línguas românicas, e não o empobrecimento do sistema flexional. Diferentemente do artigo anterior, as autoras de “O papel de estruturas prosódicas e morfossintáticas em hipossegmentações do Ensino Fundamental II”, Luciani Tenani e Roberta Fiel, abordam elementos da escrita do português brasileiro, descrevendo, em especial, as tendências de características prosódicas morfossintáticas de hipossegmentações presentes nos textos de alunos do Ensino Fundamental II. As autoras chegam à conclusão de que a hipossegmentação ocorre em todos os anos do Ensino Fundamental II, tendo um aumento no nono ano, e que há um predomínio de hipossegmentações de preposições, artigos, conjunções, pronomes que se constituem em clíticos monossilábicos e ocorrem, em sua maioria, em posição proclítica à palavra lexical, hospedeiras do clítico prosódico. Como demonstram, sua reflexão permite que as dificuldades de reconhecimento dos limites de palavra escrita nesse período de escolarização sejam mais claramente percebidas, oferecendo caminhos para se pensar em como sanar as dificuldades dos alunos com a produção de textos escritos.

Centrado no processo de reescrita em situação de sala de aula, o artigo de Adriane Teresinha Sartori e Lucíola Zacarias Mendes, intitulado “A reescrita como processo: as vantagens de uma segunda versão tardia”, tem como foco a análise de



textos de dois alunos do Ensino Médio e suas respectivas reescritas, oito meses mais tarde. O objetivo do trabalho é apontar as vantagens de se propor uma reescrita tardia em sala de aula, na medida em que se observa que um intervalo de tempo significativo entre as duas versões permite que as opiniões construídas nos textos sejam confrontadas, que os alunos reconheçam mais criticamente filiações ideológicas concordantes ou discordantes, que novos argumentos surjam, que se precise mais claramente uma imagem de interlocutor, enfim, que as estratégias de dizer construídas pelos alunos sejam mais elaboradas.

Os artigos “Gênero, discurso e sentido: profissão masculina e profissão feminina no livro didático”, de Florisbete de Jesus Silva, Edvânia Gomes da Silva e Adilson Ventura da Silva, e “A sedução da ausência: o texto e a epistemologia da ciência”, de Ana Fukui e Maria Eduarda Giering, tratam de dois gêneros que se relacionam diretamente com o ensino: o livro didático e o artigo de divulgação científica. O primeiro trata das representações de gênero no livro didático, em especial dos discursos sobre as profissões e suas representações. Com uma análise minuciosa, os autores evidenciam o esperado: ao tratar de profissões, não apenas as propostas de atividades como também as sugestões de respostas oferecidas pelo material didático analisado materializam discursos estereotipados de gênero, como aqueles relacionados à inteligência e à força física, nas representações do masculino, e da fragilidade, da emoção e da delicadeza, nas representações do feminino, legitimando situações de desigualdade de gênero historicamente construídas e que tanto se busca combater atualmente. Já o artigo de Fukui e Giering propõe uma análise da Revista *Ciência Hoje das Crianças*, pensando na noção de divulgação científica, à luz dos pressupostos teóricos da Linguística textual e das reflexões de G. Bachelard sobre a epistemologia da ciência. As autoras buscam, desse modo, observar o funcionamento do texto quando se dá a passagem de um discurso do senso comum para um discurso científico, passagem esta que é operada pela revista. Haveria aí uma estratégia de base que leva em conta a necessidade de se partir do conhecido para, então, se chegar ao conhecimento científico, que, segundo as autoras, seria uma estratégia extensiva a todo veículo de divulgação científica de domínio midiático.

No artigo intitulado “Por outros textos na sala de aula: *Me lembra muito Pink Floyd*, de João Leopoldo”, Gustavo Nishida e Ana Paula de Castro Sierakowski,

partindo de uma reflexão sobre multiletramento, defendem a introdução de textos diversos na sala de aula, para além de um cânone preestabelecido. Os autores apresentam uma análise de canção modelar, centrando suas reflexões nas noções de gênero discursivo, na esteira das reflexões de M. Bakhtin, e de multimodalidade que, na perspectiva que adotam, são essenciais para se pensar o multiletramento.

Rafael Menari Archanjo e Camila de Araújo Beraldo Ludovice apresentam, no artigo intitulado “O ‘dito’ pelo ‘não dito’: relações dialógicas e polêmica velada na letra da canção *Comportamento geral*, de Gonzaguinha”, a partir dos pressupostos teóricos de M. Bakhtin e de V. Volochínov, uma reflexão sobre o modo como os enunciados da canção se contrapõem, chegando mesmo a desconstruí-lo, ao discurso da propaganda nacional desenvolvimentista do “milagre brasileiro”, gestada no ambiente do Golpe Militar de 1964. Os autores mostram como a ironia e a polêmica velada de Gonzaguinha, que deixam entrever um aparente acordo com o discurso do Estado, produzem um contradiscurso marcado pelo deboche, estabelecendo relações dialógicas que rebaixam a propaganda nacionalista, evidenciando as desigualdades sociais, o autoritarismo daquele governo e as acentuadas relações de poder que eram ocultadas pela propaganda militar.

No artigo intitulado “Cadeias referenciais e produção de sentidos no jornalismo popular”, Wagner Alexandre dos Santos Costa e Vanda Maria Cardozo de Menezes, a partir de uma abordagem sociocognitiva e interacional, apontam para os processos de interação entre as pessoas que estão na base de toda atividade linguística e que permitem que o mundo seja, portanto, (re)construído discursivamente. Tomando prioritariamente a noção de referenciação, que para os autores deve ser entendida como processo intersubjetivo, segundo uma perspectiva dialógica, os autores analisam as expressões referenciais de títulos de notícias do jornal popular carioca *Meia Hora*, buscando evidenciar o modo como se pode, a partir da progressão referencial de certos itens lexicais presentes no título de notícias, construir discursivamente um perfil idealizado de leitor, fenômeno que estaria ligado a uma estratégia de aproximação entre jornal e leitor.

Camila de Toledo Piza Costa Machado, no artigo intitulado “Eduardo White – o épico em transe erótico ou o sentimento dum Oriental”, busca discutir a noção de retorno do épico em uma obra do escritor moçambicano Eduardo White. Para a autora, é

inegável que há na obra de White vestígios da épica camoniana que podem ser traçados e recuperados, como a própria noção de pátria e, em especial, a tensão entre Oriente e Ocidente.

A diversidade de instituições e de abordagens que encontramos neste volume mais uma vez atesta o importante papel desta revista na divulgação de pesquisas das áreas de Letras e Linguística que são produzidas hoje no país. Além disso, os trabalhos apresentam, como se pode bem observar, uma reflexão não apenas epistemológica sobre as noções de língua, linguagem e linguística, como também uma reflexão de caráter político e social, uma vez que indicam e discutem, direta ou indiretamente, a potencialidade e a capacidade de, a partir de fenômenos de linguagem, (re)pensar alguns aspectos da realidade atual e, principalmente, do país.

Como já o fizemos anteriormente, não podemos de modo algum deixar de agradecer o efetivo apoio da diretoria do GEL, que continua investindo na qualidade deste periódico, garantindo a sua continuidade e, por consequência, garantindo a continuidade de um antigo projeto de promoção e de avanço da pesquisa em linguística no Brasil.

Assis, dezembro de 2016.

Matheus Nogueira Schwartzmann

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale

Editores da Revista do GEL

# UM SISTEMA DE TRANSCRIÇÃO PARA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: O CASO DE UM AVATAR

Francisco Aulísio dos Santos PAIVA<sup>1</sup>  
José Mario De MARTINO<sup>2</sup>  
Plínio Almeida BARBOSA<sup>3</sup>  
Ângelo Brandão BENETTI<sup>4</sup>  
Ivani Rodrigues SILVA<sup>5</sup>

**Resumo:** A língua de sinais brasileira (libras) é uma língua visuoespacial reconhecida como segunda língua oficial do Brasil. Existem vários estudos que mostram que as línguas de sinais são línguas naturais. Contudo, no que diz respeito à escrita e diferentemente das línguas orais, que podem ser representadas, por exemplo, pelo sistema alfabético, a libras não possui um sistema de transcrição amplamente aceito. Muitos autores adotam o sistema de glosas por causa da facilidade de leitura proporcionada, visto que são palavras de uma língua oral usadas para representar um sinal de forma aproximada. Este trabalho tem como objetivo propor uma sistematização da transcrição por glosas e mostrar sua importância para pesquisas linguísticas e computacionais. Este estudo é relevante tanto para o estudo da língua em si, como também para construção de avatares voltados para uma tradução automática. Neste trabalho também é avaliada a relação entre glosas em língua de sinais americana (ASL) e libras de forma explícita, apontando simplificações benéficas para a transcrição. Além disso, estabelece-se uma distinção entre transcrições largas e estreitas de glosas, exemplificando sua representação com um agente virtual sinalizador.

**Palavras-chave:** Libras. Transcrição. Glosas. Avatares. Tradução automática.

---

<sup>1</sup> UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Departamento de Engenharia de Computação e Automação Industrial. Campinas – São Paulo – Brasil. 13083-852 – [aulisio.paiva@gmail.com](mailto:aulisio.paiva@gmail.com)

<sup>2</sup> UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Departamento de Engenharia de Computação e Automação Industrial. Campinas – São Paulo – Brasil. 13083-852 – [martino@fee.unicamp.br](mailto:martino@fee.unicamp.br)

<sup>3</sup> UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Departamento de Linguística. Campinas – São Paulo – Brasil. 13083-852 – [pabarbosa.unicampbr@gmail.com](mailto:pabarbosa.unicampbr@gmail.com)

<sup>4</sup> FACTI – Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação. Campinas – São Paulo – Brasil. 13069-901 – [angelo.benetti@facti.com.br](mailto:angelo.benetti@facti.com.br)

<sup>5</sup> UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Fonoaudiologia. Campinas – São Paulo – Brasil. 13083-887 – [ivani.rodrigues.silva@gmail.com](mailto:ivani.rodrigues.silva@gmail.com)

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v13i3.1440>

## Introdução

A língua de sinais brasileira (libras) é a segunda língua oficial do Brasil. A oficialização da libras ocorreu com a Lei Federal nº. 10.436 de 24 de abril de 2002, que a reconhece como “meio legal de comunicação e expressão”. Essa lei enfatiza ainda que o sistema linguístico visuoespacial possui estrutura gramatical própria, do que se pode inferir que libras não é português brasileiro sinalizado.

Contudo, não há um sistema de escrita de libras com ampla aceitação, nos moldes do alfabeto utilizado pelas línguas orais. Segundo McCleary e Viotti (2010), desde 1960 apresentam-se sistemas de representação de sinais, porém a comunidade surda não os tem aceitado como uma ferramenta ortográfica e os linguistas não os têm assumido como uma ferramenta de análise. Exemplos desses tipos de sistema são: o sistema de William Stokoe (STOKOE, 1960, 1978), SignWriting de Valerie Sutton (1996 *apud* MCCLEARY; VIOTTI, 2007) e HamNoSys de Kyle e Woll (1985 *apud* AMARAL, 2012).

A razão para a falta de aceitação geral, pela comunidade científica ou mesmo pelos surdos, desses sistemas de transcrição de sinais é que eles apresentam uma estrutura muito codificada e/ou gráfica (MCCLEARY; VIOTTI, 2007). Isso cria dificuldades para compreensão de textos, caso o indivíduo não possua um conhecimento adequado da forma de escrever. Sendo assim, a fim de facilitar a leitura dos sinais de uma língua de sinais, é muito comum o uso do sistema de transcrição por glosas. Glosas são palavras de uma determinada língua oral grafadas com letras maiúsculas que representam sinais manuais de sentido próximo. Wilcox, S. e Wilcox, P. P. (1997) definem glosa como sendo uma tradução simplificada de morfemas da língua sinalizada para morfemas de uma língua oral.

Não se sabe ao certo quando se começou a usar palavras para representar sinais manuais, contudo, há uma pista no trabalho de Stokoe (1960). O autor relata que em *Études sur la lexicologie et la grammaire du langage naturel des signes* (Paris, 1854), Y-L. Remi Valade rejeita um sistema de transcrição, utilizado na época, por conter uma grande quantidade de símbolos. Sua proposta era padronizar um dicionário francês-língua de sinais francesa, em que cada palavra em francês seria descrita por um sinal manual através de uma palavra com tradução mais próxima. Ele afirma que uma palavra francesa

representaria um sinal e, a partir disso, facilitaria sua utilização para escrever enunciados de língua de sinais.

Vale destacar que o trabalho de Stokoe (1960) tem grande importância para os estudos linguísticos das línguas de sinais. Seu estudo forneceu as primeiras evidências para que a estrutura da ASL (língua de sinais americana) fosse considerada como uma língua natural, ao invés de apenas um sistema de gestos (LIDDELL; JOHNSON, 1989). Stokoe propôs que um sinal apresenta três partes independentes que vieram a ser chamadas de parâmetros: configuração de mão, localização e movimento. Sua pesquisa despertou e influenciou outros trabalhos na área, como por exemplo, os de Liddell e Johnson (1986, 1989), Bellugi e Klima (1975), Frishberg (1976) e Battison (1974), sendo que esse último propôs a inclusão do parâmetro “orientação da palma da mão”, na fonologia das línguas de sinais. Outro parâmetro relevante, incorporado ao estudo da língua de sinais, foi a expressão não manual. Os trabalhos de Baker e Cokely (1980), Baker e Padden (1978) e Baker-Shenk (1983) são estudos que analisam a importância gramatical expressa pela face (sobrancelhas franzidas, piscar dos olhos, movimentos de lábios) e pelo corpo (movimento de cabeça e tronco). O trabalho de Baker-Shenk (1983) foi base para Ferreira-Brito e Langvein (1995) identificarem as marcas não manuais em libras que, segundo esses autores, foram encontradas na cabeça, rosto e tronco.

Na mesma linha de pesquisa em ASL, foram realizados estudos sobre libras por vários pesquisadores brasileiros, como Ferreira-Brito (1995), Felipe (1998), Quadros (1999), dentre outros. Segundo McCleary e Viotti (2007), esses autores, juntamente com Santos (2002), ChanVianna (2003) e Finau (2004) adotaram em seus trabalhos o sistema de glosas para a transcrição de libras. Mencionam, ainda, que esse sistema aparece em trabalhos acadêmicos desde 1984. Em ASL existem os trabalhos de Friedman (1979), Liddell (1977, 2003), Liddell e Johnson (1986, 1989), Klima e Bellugi *et al.* (1979) e Padden (1983), dentre muitos outros, que utilizam o sistema de glosas.

Este trabalho tem por objetivos: propor uma contribuição para a sistematização da transcrição por glosas e mostrar a importância dessa transcrição, tanto para a pesquisa básica, quanto para aplicações, tais como a construção de avatares voltados para uma tradução automática de português brasileiro para libras. O diferencial desta pesquisa em relação às citadas acima é sua aplicação para a sinalização feita por um agente virtual sinalizador (avatar). O avatar é uma animação gráfica que representa um personagem em

um determinado ambiente computacional. Este trabalho visa ainda apontar transcrições que facilitem o desenvolvimento do avatar, principalmente no que diz respeito a uma maior naturalidade em seus movimentos. Nesse sentido, um aspecto essencial deste estudo é a distinção entre representações largas e estreitas para a implementação dos sinais, e assim proporcionar mais espontaneidade ao avatar e melhor qualidade à tradução automática.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: na próxima seção, resenham-se os estudos das transcrições por glosas usadas em ASL. Na seção seguinte, alinha-se o uso das transcrições por glosas em ASL com seu uso em libras. Na penúltima seção, é feita uma revisão bibliográfica dos sistemas de tradução automática que utilizam avatares para a sinalização, bem como é realizado um estudo das transcrições que facilitam a sinalização feita por um avatar a partir de uma representação por glosas. Por fim, a última seção apresenta as considerações finais e também sugestões para trabalhos futuros.

### **Aspectos do uso de glosas**

Nesta seção serão abordados alguns aspectos e formas de transcrição por glosas em ASL e em libras. É comum vermos autores utilizando essa forma de transcrição, porém sem grande preocupação com seu formalismo, talvez pelo caráter intuitivo.

### **O uso de Glosas em ASL**

Klima e Bellugi (1979) estabelecem uma notação para a transcrição de sinais por meio de glosas, que veio a ser usada no trabalho de Liddell (1986, 2003). De acordo com esses autores, palavras em inglês, com letras maiúsculas, representam sinais em ASL e são denominadas glosas. A escolha de uma glosa acontece a partir de um consenso entre falantes da língua e pesquisadores, em que discutem como traduzir uma palavra que corresponde a um sinal. Mostraremos a seguir outras formas do uso de glosas propostas por Klima e Bellugi juntamente com exemplos.

- Glosas com mais de uma palavra são separadas por hífen, elas são utilizadas quando é preciso traduzir mais de uma palavra em inglês por um único sinal. Por exemplo: LOOKAT, DON'T-WANT.

- Glosas em que cada letra é separada por hífen representam um soletramento. É comum soletrar quando não se sabe o sinal de algo. Exemplos: C-A-R, J-O-H-N. Alguns autores utilizam simplesmente o sinal # para representar a soletração, ficando apenas #JOHN.

- Duas glosas unidas por um arco indicam um sinal composto em ASL. Composição é uma maneira de criar um novo sinal a partir de outros já existentes.

Exemplo: o sinal  $\widehat{\text{TIME BLINK}}$  foi criado para representar o alarme de um despertador próprio para pessoas surdas. Esse alarme emite *flashes* de luzes, por isso o sinal BLINK foi usado nesse sentido e o sinal TIME foi usado para representar o alarme do despertador. Segundo os autores, a composição opera como um processo gramatical que supõe a iconicidade dos sinais e os utiliza a partir de seu significado original, formando um novo sentido.

- Glosas unidas por um arco invertido indicam uma contração. Um sinal representa uma contração quando seu significado é exatamente obtido pelos significados dos sinais que o compõem. Isso difere do caso acima, em que o significado “despertador” é um terceiro elemento que emerge da composição de TIME e BLINK. Um exemplo disso é o sinal:  $\widehat{\text{FEEL NOTHING}}$ .

- Uma glosa precedida por um arco representa uma forma limitada em ASL, ou seja, indica uma especificação de tamanho e/ou formas geométricas. Exemplos:  $\widehat{\text{RECTANGULAR}}$ ,  $\widehat{\text{CYLINDRICAL}}$ .

- Duas glosas separadas por uma barra indicam a mistura de dois sinais. Um exemplo disso é o sinal EYES/EXPERT, que indica ter um olhar específico para reconhecer uma determinada característica de algum objeto.

- Glosas com uma marcação subscrita foram usadas para indicar um tipo de variante do sinal. As formas  $\text{SIGN}_{inv}$ ,  $\text{SIGN}_{var}$ ,  $\text{SIGN}_{reg}$  indicam, respectivamente, um sinal inventado, uma variante estilística, como o caso de um sinal informal e uma variante regional.

Outro uso recorrente no trabalho de Klima e Bellugi (1979) é uma marcação com colchetes que representa uma mudança de flexão do sinal.

- $\text{INFORM}[x: \text{'me'}]$  ou  $\text{INFORM}[x: \text{'me to you'}]$ : essas glosas significam uma indicação específica para uma determinada ação.



- ASK[N: multiple]: representa uma flexão de número.
- SICK[M: predispositional] e BLUE[M: 'dark']: indicam um aspecto temporal, de foco ou grau.

Vale destacar que, em linguística, o asterisco (\*) antes de uma sentença indica sua agramaticalidade.

Alguns exemplos com parte das propostas acima seriam os seguintes (KLIMA; BELLUGI, 1979, p. 206-207):

1. Ted has a blue spot.  
TED HAVE BLUE SPOT.
2. Ted has a dark blue spot.  
TED HAVE BLUE[M: 'dark'] SPOT.
3. Ted has a bruise.  
TED HAVE BLUE<sup>^</sup> SPOT.

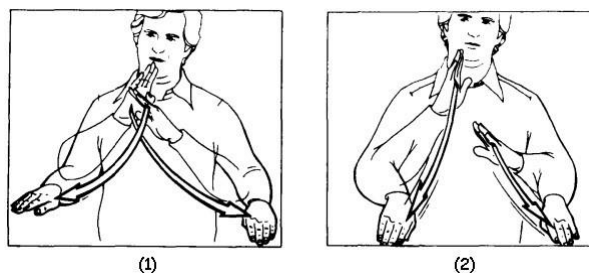
Observe que a glosa BLUE<sup>^</sup> SPOT do item 3 apresenta um significado diferente, porque o elemento BLUE não representa cor suscetível de variar em grau. Nesse caso, esse sinal significa hematoma. Portanto, uma sentença agramatical seria transcrever, por exemplo: \* TED HAVE BLUE[M: 'dark']<sup>^</sup> SPOT.

Liddell (1986) afirma que o trabalho de Klima e Bellugi (1979) foi o primeiro grande estudo sobre sinais compostos em ASL. Ele ressalta ainda que esses sinais não são previsíveis a partir do significado dos sinais isoladamente. Por exemplo, o sinal THINK<sup>^</sup> SPECIFIC significa 'goal' (objetivo). É fácil ver que o sentido de objetivo não fica claro apenas pelo significado das palavras THINK ("pensar") e SPECIFIC ("específico"). Assim como BLUE<sup>^</sup> SPOT não é evidente que signifique bruise (hematoma). É bom lembrar que a composição é um recurso usado também em línguas orais, exemplos disso são as palavras do inglês, *flashlight* ("lanterna") e *shoelaces* ("cadarços").

Segundo Baker-Shenk e Cokely (1982), uma outra maneira de expressar novos significados é através da mudança do parâmetro movimento. Os sinais QUIET e ACQUIESCE, na figura 1, exemplificam a ideia. Observe na figura 1 que o sinal QUIET começa com a mão esquerda próxima à mão direita, em formato de X, o que é diferente

na sinalização de ACQUIESCE em que a mão esquerda começa mais abaixo. Isso demonstra que apenas com um movimento diferente é originado um novo sinal.

No entanto, observe que nesse caso não é necessária uma marcação diferenciada na glosa, porque, como mencionado na introdução, o parâmetro movimento é um dos traços constitutivos do sinal.



**Figura 1** – O sinal (1) é QUIET e (2) é ACQUIESCE (BAKER-SHENK; COKELY, 1982, p. 41)

Muitas vezes, em uma língua oral, utiliza-se expressões faciais para representar algum sentimento, sobretudo quando se expressa entusiasmo, tristeza ou desgosto por algo ou acontecimento. Isso facilita o entendimento daquilo que queremos dizer, pois uma expressão facial é tão importante que em alguns casos nada precisa ser dito. Wilcox, S. e Wilcox, P. P. (1997) afirmam que expressões faciais, postura do corpo e outras expressões não manuais nas línguas de sinais têm um papel ainda mais importante do ponto de vista linguístico, porque são usados para expressar informações gramaticais. Na literatura, essas expressões são chamadas de sinais não manuais (SNMs), considerados na pesquisa atual como um quinto parâmetro constitutivo do sinal.

Um exemplo do uso de SNMs se dá na expressão da modalidade de negação. Em ASL, orações interrogativas e negativas geralmente são expressas usando algum movimento de cabeça. O trabalho de Baker-Shenk (1983) faz um estudo analítico das expressões não manuais em ASL, principalmente analisando: negação, yes-no question (questões sim/não) e wh-question (interrogativas parciais, aquelas começadas por pronomes como *who*, *what*, *how* em inglês. E em português: que, quem, como). Observe, a seguir, algumas propostas de glosas feitas por Baker-Shenk (1983) para solucionar essas questões.

Nas glosas abaixo, a frase será marcada com uma barra sobrescrita juntamente com o tipo da marcação não manual.

1. Wh-questions (interrogativas parciais)

Em Baker-Shenk (1983) é relatado que questões do tipo “wh” foram descritas em Baker (1980) e Baker e Coley (1980) contendo um franzimento de testa, mudança de tronco e olhar em direção ao destinatário.

\_\_\_\_\_ *wh-q*

- Name Your W-H-A-T

What’s your name?

Observe que toda a frase é marcada como uma pergunta, ou seja, há uma marcação da frase inteira como domínio da interrogativa parcial.

2. Yes/no questions

Nesse tipo de perguntas há um levantamento das sobrancelhas e um arregalar de olhos quando se interroga. Foi proposta para a sua marcação a letra “q”.

\_\_\_\_\_ *q*

- FATHER BECOME-ANGRY

Did Dad get angry?

3. Negação

As expressões geradas pela negação de algo são descritas por esses autores como: movimento de cabeça de um lado para outro, franzimento de testa, enrugamento do nariz e levantamento do lábio superior. Foi proposta para a sua marcação a expressão “neg”.

\_\_\_\_\_ *neg*

- ME FEEL GOOD ME

No, I don’t feel good.

A barra em toda a frase indica que os SNMs ocorrem em todo o domínio da frase. Veja o exemplo a seguir com as marcações de negação e interrogação em que o mesmo recurso pode ser usado para um domínio inferior à frase.

\_\_\_\_\_ *neg* \_\_\_\_\_ *wh-q*

- H-E-Y, ME VOLUNTEER ME, W-H-A-T

Hey, I didn’t volunteer. What’s going on?

4. Topicalização

Em ASL, assim como em uma língua oral, existem maneiras de destacar um segmento de frase, o chamado tópico, a partir de recursos entoacionais. Um paralelo desses recursos pode ser feito pelo uso dos SNMs. De fato, Fischer (1975), Liddell (1977,

1980) e Banker e Cokely (1980 *apud* BAKER-SHENK, 1983) notaram e descreveram que as SNMs utilizadas na topicalização são: levantamento de sobrancelhas, cabeça inclinada para trás e um olhar constante, mas sempre fixo no destinatário. Para representar essa característica utiliza-se a letra “t”.

- $\overline{\text{ONE-DAY-PAST MEETING}}^t$ , BORING  
The meeting yesterday was really boring.
- $\overline{\text{PAST NIGHT GAME}}^t$ ,  $\overline{\text{WHERE}}^{wh-q}$ ,  $\overline{\text{NEW YORK}}^q$   
Last night’s game, where was it? New York?

Note que nos dois últimos exemplos foram transcritas frases que expressam sentido temporal. Isso é um desafio para o uso de glosas. Enquanto em inglês (e português) o tempo é marcado com morfemas gramaticais (como “ed” restrito ao verbo, em inglês), em ASL, o tempo é indicado no início da frase para assinalar que o domínio temporal se refere ao evento a que a frase alude.

Para encerrar essa seção, será indicada mais uma forma de transcrição em glosas proposta por Liddell (2003). Seu sistema de notação é análogo aos sistemas vistos anteriormente, porém utilizado de forma ampliada e mais complexa. Sua intenção é usá-lo para dar conta de todos os níveis linguísticos em ASL. Por exemplo, o autor (2003, p.24) sugere representar por glosas a frase “I want you to stay”, em que o pronome “you” marca plural para duas pessoas em localizações diferentes através da seguinte notação:

LEFT RIGHT

- PRO-1 WANT YOU YOU TO STAY

A notação PRO-1 representa o pronome pessoal em primeira pessoa e as marcações LEFT e RIGHT indicam as direções dos olhares para a localização em que se encontram as pessoas referidas. Como veremos adiante, existem três inconvenientes nesse tipo de notação para o controle do avatar. O primeiro é a não delimitação exata do domínio no sistema de notação. Como no exemplo acima, em que a palavra RIGHT é maior que a glosa YOU. Assim, não fica claro o término da sinalização do olhar. Como veremos adiante, o emprego de delimitadores como < YOU > *right* explicita os limites de aplicação do gesto. O segundo inconveniente se refere à necessidade de manter todas os componentes da notação na mesma linha, em virtude de um tratamento computacional. O

terceiro é a necessidade de indicar a localização exata das pessoas para o avatar. Essas propostas serão detalhadas neste trabalho.

O sistema de notação de Liddell (2003) para indicação da localização é bastante complexo, como resume a tabela da página 134 (LIDDELL, 2003, p. 134). Isso pode comprometer a inteligibilidade bem como o tratamento computacional, como se observa nos seguintes exemplos:

1. SHOOT-GUN-AT<sup>x→y</sup>
2. SHOOT-GUN<sup>↓L→</sup>

No item 1, as direções do tiro são indicadas através das posições de  $x$  e  $y$ , isto é, o tiro vai de  $x$  para  $y$ . Enquanto que, em 2, indica simplesmente o local em que foi feito o disparo e a direção, sem especificar os alvos. Ainda sobre o uso do sobrescrito, nas páginas 40 e 41 da referência acima, há exemplos para diferenciar dois usos do sinal MONDAY em relação ao movimento que é realizado. No item 1 abaixo, o movimento da mão é circular e repetido, enquanto que no item 2 há um único movimento para baixo.

1. MONDAY
2. MONDAY[*WEEKLY*]

Uma maneira de simplificar a realização desses sinais por um avatar é identificá-los simplesmente com o modificador na mesma linha da glosa, como, por exemplo, MONDAY-WEEKLY.

Nossa hipótese de pesquisa é a de que as simplificações notacionais, mais detalhadamente discutidas adiante, facilitam o processamento computacional. Essas simplificações permitem dar conta dos tipos de sentenças em libras apresentadas adiante sem perda quanto à representação linguística.

Na próxima seção será feita uma comparação entre a transcrição em ASL e em libras. Essa comparação serve de base para a notação utilizada na tradução automática de português brasileiro para libras apresentada neste trabalho.

### **O uso de glosas em libras**

Como mencionado na introdução, o sistema de glosas aparece no Brasil, em trabalhos acadêmicos, a partir de 1984. Da mesma forma como definida para ASL, a glosa

é uma palavra grafada com letras maiúsculas que corresponde a uma tradução possível para o português.

Nos estudos de libras, a transcrição é algumas vezes chamada de simplificada ou sistema de notação por palavras (FELIPE, 1998; FINAU, 2004), pois as palavras de uma língua oral são usadas para representar um sinal de forma aproximada. Segundo McCleary e Viotti (2007), nos últimos anos foram propostas diversas formas de representar as línguas de sinais e ainda hoje ocorrem adaptações. Porém, não há uma aceitação geral devido à dificuldade de leitura que esses sistemas colocam para pessoas que não são treinadas. Assim, a transcrição por glosas é adotada por vários autores, principalmente por sua facilidade de interpretação. Abaixo, observem como transcrever enunciados, conforme proposto por Ferreira-Brito (1995) e Felipe (1998):

1. Sinais em libras são representados com letras maiúsculas, conforme visto anteriormente.

- ESCOLA, ESTUDAR.
- CRIANÇA ESTUDAR MUITO.

A criança estuda muito.

Em libras, o verbo não possui flexão para modo e tempo, por isso é escrito sempre no infinitivo, da mesma forma que artigos não são transcritos.

2. Separam-se duas palavras por hífen quando elas são necessárias para representar um sinal, como visto na notação de Klima e Bellugi (1979).

- NÃO-QUERER, COMER-MAÇÃ, MEIO-DIA.

3. O sinal composto é análogo ao descrito por Klima e Bellugi (1979), porém ao invés de um arco para a separação, pode ser descrito simplesmente por um acento circunflexo. Ressalta-se que o sinal composto é comumente usado para criar um novo sinal. Por exemplo:

- CAVALO^LISTRA é o sinal de zebra.

4. Datilologia é o sistema de representação do alfabeto manual das línguas de sinais e uma forma de soletração comumente usada para sinalizar nomes próprios, ruas, objetos ou palavras que não possuam sinais específicos. Usa-se o hífen para separar cada letra.

- M-A-R-I-A, C-O-A-R-T-I-C-U-L-A-Ç-Ã-O

5. Também em Klima e Bellugi (1979), é possível constatar a indicação da flexão do verbo marcando sujeito e objeto. De forma análoga, Ferreira-Brito (1995) definiu essa marcação para marcar pessoas no singular utilizando os números de 1 a 3, e 1p, 2p e 3p para pessoas do plural. Como no caso abaixo:

- <sub>1</sub>ENTREGAR<sub>2</sub> LIVRO.

Eu entreguei o livro para você

- <sub>3p</sub>TELEFONAR<sub>1</sub> ONTEM.

El@S me telefonaram ontem.

6. O uso do arroba (@) em libras indica a ausência da marca de gênero, pois os sinais não apresentam marcas desse tipo. Exemplo:

- AMIG@, FRI@, MUIT@.

7. Quando necessário, os autores incorporam as expressões faciais e corporais nas glosas. Ferreira-Brito (1995) e Felipe (1998) utilizam recursos análogos propostos por pesquisadores de ASL. Representam as expressões com uma barra sobreposta indicando o seu tipo (? – interrogação, ! – exclamação, t – topicalização, ã – negação, int – intensidade, para um caso de pedido usa-se EFp – força ilocucionária, EFO – para o caso de uma ordem.)

          t

- CARRO, EU COMPRAR NOVO.

Eu comprei um CARRO novo.

Esses são alguns exemplos de transcrição por glosas em libras e, na seção seguinte serão exploradas formas de marcação para expressões faciais que foram propostas por Quadros e Karnopp (2004). Serão também discutidas soluções gerais ligadas às marcações não manuais, auxiliares (expressão de concordância), tempo do verbo e do enunciado, sintaxe espacial e verbos direcionais.

### **Aspectos linguísticos para implementação**

A transcrição de sinais é uma tarefa complexa, pois muitos aspectos são perdidos ao representar uma língua visuoespacial. Quadros e Karnopp (2004) utilizaram glosas para as transcrições e fotos de uma pessoa falante de libras para representar os sinais. O uso de fotos facilita o reconhecimento das expressões faciais e outros gestos, porém são

recursos limitados, visto que detalhes das expressões são perdidos, como mudanças na direção do olhar, lábios, elevação das sobrancelhas e movimentos de lábios. Quanto às glosas, Quadros e Karnopp (2004), assim como Finau (2004), acrescentam modificações e complementam as fotos com setas para indicar algum movimento.

Para este trabalho, devido à simplicidade desse sistema para uma aplicação computacional, escolhemos o uso de glosas de que fazem Quadros e Karnopp (2004). Esta escolha não se motiva por questões linguísticas, mas por questões metodológicas. Sendo assim, propomos abaixo modificações a esse sistema de glosas para facilitar a implementação de um avatar. Para tanto, por se tratar de questões importantes para a implementação, estudaremos interrogação, negação, intensificação e sintaxe espacial.

### **Transcrevendo sinais**

Baseados nos estudos de Liddell (1980) e Bahan (1996) sobre expressões faciais em ASL, Quadros e Karnopp (2004) observaram que em libras as sinalizações também acontecem frequentemente acompanhadas por movimentos de cabeça e corpo. Veja abaixo a proposta dos autores para representar esse tipo de marcação:

- (a) <>do – direção dos olhos (do) em uma concordância gramatical;
- (b) <>mc – movimento de cabeça (mc) para sinalizar foco;
- (c) <>n – movimento de cabeça que expressa negação (n);
- (d) <>t – marcação de tópico (t);
- (e) <>qu e <>sn – marcação de interrogativas (qu – interrogativas parciais; sn – interrogativas sim ou não).

O trecho ou sentença que se deseja transcrever ficará entre os sinais de maior e menor <> e acrescenta-se a notação do tipo de sinal não manual de acordo com o aspecto gramatical envolvido. Note que essa marcação é similar às marcas não manuais propostas em ASL por Baker-Shenk (1983) e em libras por Ferreira-Brito (1995) e Felipe (1998). Contudo, o uso dos sinais <> é mais simples e prático, permitindo uma visualização mais clara do domínio de atuação do SNM, porque evita a utilização de barras e componentes sobrescritos. Adiante veremos alguns exemplos de aplicações dessas notações. Antes disso, vale destacar a diferença entre tópico e foco.



O tópico é o termo que se deseja destacar numa sentença, e para isso alguns recursos são colocá-lo no início e marcá-lo com uma ênfase em relação ao resto da sentença. Já o foco é um termo que, ao ser interpretado, apresenta uma entonação mais marcada e pode estar em qualquer lugar na sentença (QUADROS; KARNOPP, 2004). Observe os exemplos dos autores:

- <BOLA-FUTEBOL>t, <ONDE O JOÃO PEGAR>qu

Esta bola de futebol, onde o João pegou?

- EU LIVRO <PERDER>mc

Eu perdi o livro.

No primeiro exemplo, podemos perceber que o tópico possibilita a organização diferente da sentença e retoma o tema topicalizado em seguida, com uma pergunta sobre ele. Já o foco introduz no discurso uma expressão com ênfase e seu intuito é estabelecer um contraste ou dar uma importância maior a algo, que é o caso do segundo exemplo. O verbo final é relacionado e realizado concomitantemente a uma expressão não manual afirmativa. A compreensão dessas marcações nos prepara para a compreensão das formas de transcrições de interrogativas e como incorporar negações em glosas.

### **Transcrevendo interrogativas**

Baseados nos trabalhos de Baker-Shenk (1983), Baker (1980), Baker e Coley (1980), é possível observar em ASL as expressões não manuais feitas em interrogativas parciais e em questões do tipo sim/não, mostrando também exemplos de sua transcrição em glosas. Quadros e Karnopp (2004) descrevem tipos de interrogativas em libras com suas respectivas marcações nas glosas:

1. Interrogativas parciais, geralmente associadas às palavras O QUE, COMO, ONDE, POR QUE, QUEM: <>qu

- <O QUE JOÃO PAGAR>qu

O que João paga?

- < QUEM MARIA CONHECER >qu

Quem Maria conhece?

Para esses casos, os autores descrevem uma elevação de cabeça juntamente com um franzir de testa.

2. Interrogativas sim/não são aquelas que esperam uma resposta afirmativa ou negativa: <>sn

- <JOÃO COMPRAR BICICLETA>sn

João comprou uma bicicleta?

As expressões não manuais mais comuns são abaixamentos de cabeça e elevação das sobrancelhas.

3. Interrogativas que aparecem em orações subordinadas ou perguntas indiretas. Segundo os autores, essas interrogativas apresentam uma expressão facial diferenciada. Sua marcação é <>qu~, para tornar essa notação mais mnemônica pode-se adotar <>sub, em que sub se refere à subordinada. Um outro argumento contra a notação utilizando marcas diacríticas é o fato de alguns teclados não as possuírem, por exemplo, o americano.

Abaixo seguem alguns exemplos de transcrições:

- a. EU QUERER SABER, <QUEM O JOÃO ESCOLHER>sub

Eu quero saber quem o João escolheu.

Quando o sinalizador expressa atitudes como de dúvida e/ou desconfiança, isso afeta diretamente a marcação não manual, merecendo uma subcategoria à parte das interrogativas acima. Os autores propuseram a marcação <>qu~~, mas para simplificar pode-se adotar apenas <>duv, pois do ponto de vista gramatical, interrogativas como as exemplificadas abaixo são do tipo sim/não.

- b. <ESCOLA PROFESSOR ENSINAR MATEMÁTICA>duv

Na expressão desse tipo de interrogativa com a atitude de dúvida, os autores notam lábios comprimidos ou em protrusão, levantamento de ombros e franzimento de testa.

### **Sinalizando a negação**

Em libras, basicamente a negação pode ser sinalizada em uma expressão de duas formas. Uma maneira é por meio de componentes manuais acrescentando os sinais de NÃO, NADA e NUNCA ou sinalizando com algum componente não-manual (expressão facial ou movimento de corpo). A partir disso, há três processos para a negação (FELIPE, 2007):

1. Simplesmente acrescentando o sinal NÃO em uma frase.

- EU OUVIR NÃO.

Eu não ouvi.

- EU PRECISAR NÃO

Eu não preciso.

2. Execução de um movimento contrário ao sinal. Um exemplo desse processo é o sinal de NÃO-GOSTAR, em que muda apenas o movimento do sinal GOSTAR. Ferreira-Brito (1995) observa que há uma alteração do parâmetro movimento o que implica o aparecimento de um novo item de estrutura “fonético-fonológica”, o qual seria de uma contraparte negativa. A autora afirma ainda que, nesses casos, a mudança de direção é feita para fora, isto é, geralmente com a palma da mão voltada para fora.

- EU NÃO-GOSTAR CARNE, PREFERIR FRANGO, PEIXE.

Eu não gosto de carne, prefiro frango ou peixe.

3. A realização de um movimento de corpo que pode ainda ser incorporado aos processos acima, como o sinal de NÃO-GOSTAR concomitante a um aceno de cabeça. No exemplo abaixo, Felipe (2007) usa o sinal PODER e para a negação é feito o aceno negativo com a cabeça.

- EU VIAJAR NÃO-PODER.

Eu não posso viajar.

Segundo Quadros e Karnopp (2004), pode-se, ainda, assinalar o domínio de realização da negação, ou seja, marca-se o trecho durante o qual o sinal não manual de negação é feito. É permitido, também, o uso da forma de topicalização mencionada no início da seção. Esses autores observaram que a utilização da topicalização muda a ordem das frases, visto que a flexibilidade da alteração dessa ordem da frase relaciona-se ao mecanismo gramatical da topicalização. Por exemplo:

- <FUTEBOL>t, <JOÃO GOSTAR NÃO>n

De futebol, o João não gosta.

Note que é colocada uma ênfase maior no sinal FUTEBOL e o trecho JOÃO GOSTAR NÃO é marcado adicionando um movimento de cabeça em todo ele. Isso reflete a importância de limitar os domínios, tornando mais clara a forma de se comunicar e expressar uma ideia. O que inclui entender como se comportam os verbos, representações de tempo, flexões de pessoas e de aspecto, sendo que esse último é referente às formas e à duração dos movimentos dos sinais. É o que se abordará a seguir.

## Problemas em sintaxe espacial

O verbo possui função central em uma frase, estabelecendo uma relação de dependência entre sujeito e predicado. Felipe (2002) afirma que na flexão verbal da libras existe uma característica de direção, marcando dessa forma a flexão de pessoa na sentença. Por exemplo, na frase “Eu entrego algo a você”, a direção estabelecida acontece do emissor para o receptor.

Nesse sentido, Quadros e Karnopp (2004) estudam os verbos na língua de sinais dividindo-os em duas classes: os verbos sem concordância e os verbos com concordância. Os verbos TER, FALAR, AMAR e CONHECER são definidos como verbos sem concordância, pois precisam de um argumento explícito na frase. Entende-se melhor esse conceito quando se confrontam com os verbos com concordância, por exemplo: DIZER, ENTREGAR, AJUDAR, REMETER. Esses verbos estão associados a marcações não manuais e a um movimento direcional. Isso significa que esses sinais começam e/ou terminam em um determinado lugar. Por esse motivo Felipe (1988, 1991a, 1993a *apud* FELIPE, 2002) denomina-os de verbos direcionais. A autora segue a nomenclatura usada por autores consagrados em ASL (FRIEDMAN, 1976; FISHER, 1975; PADDEN, 1983). Portanto, daqui em diante, os verbos com concordância serão denominados de verbos direcionais, e os verbos sem concordância serão chamados de verbos simples.

Vale ressaltar que Quadros e Karnopp (2004) informam que o conjunto de verbos citados foi trabalhado por Klima e Bellugi (1979) e Liddell (1980), procurando reconhecer suas assimetrias morfológicas. Baseados nesses autores, serão vistos, a seguir, alguns exemplos e problemas com transcrições de frases com verbos desses tipos.

- Quadros e Karnopp (2004, p. 158) mencionam que verbos com concordância apresentam maior liberdade quanto à ordenação na frase.

(a) <MARIA.b>do <JOÃO.a a.OLHAR.b>do.

João olha para Maria.

(b) JOÃO <GOSTAR MARIA>do

João gosta da Maria.

Recorde-se que a expressão do olhar é definida como “do”. No exemplo (a) se vê que JOÃO olha para MARIA e a forma de indicar essa ação é marcando o domínio do trecho de frase em que ocorre. Outra característica dessa transcrição é a marcação de

JOÃO e MARIA no espaço, marcados por “a” e “b”, respectivamente. Isso endossa a importância da sintaxe espacial na compreensão da mensagem de uma frase. Em (b), a autora utilizou a direção do olhar, mas como o verbo GOSTAR é um verbo simples, isto é, não direcional, poderia ter sido transcrito apenas como JOÃO GOSTAR MARIA. Assim, continuaria sendo gramatical. Ao contrário do seguinte caso:

- \*MARIA <JOÃO GOSTAR>

A frase anterior pode gerar dúvida quanto a quem gosta de quem, por falta de marcação da direção do olhar. Tem-se assim uma frase agramatical, comprovando a limitação de verbos simples em relação à ordenação dos constituintes da frase.

No intuito de ilustrar as possibilidades de ordenamentos dos principais constituintes em libras (sujeito, verbo e objeto), destaca-se um exemplo de flexibilidade da língua. Em (a) tem-se a ordem OSV e, na sentença abaixo, tem-se a ordem SVO:

- JOÃO <a.AJUDAR.b MARIA.b>do João ajuda a Maria.

Essa ordem é compreensível e aceita conforme a literatura, contudo, ainda há a possibilidade de ter a ordem SOV. Confira:

- <JOÃO>do <MARIA>do <a.AJUDAR.b>do

João ajuda a Maria.

Essa forma continua sendo gramatical, embora para isso seja preciso haver uso de SNM. Isso ilustra a flexibilidade dos verbos direcionais. Retomando a posição no espaço de JOÃO e MARIA, pode-se ver uma analogia com os exemplos mostrados em ASL e em libras propostos por Ferreira-Brito (1995) e Felipe (1998).

A ideia de marcar as pessoas por letras deixa claro seu papel em cada glosa que lhes faz referência. Vale mencionar que a concordância estabelecida entre sujeito e objeto através do verbo é importante para a compreensão de uma frase. Sobretudo, em alguns casos, é preciso dizer, explicitamente, a direção que está sendo requerida no contexto enunciativo. No trabalho de Quadros e Karnopp (2004), é abordada a ideia do auxiliar em língua de sinais. Segundo as autoras, o auxiliar “é uma expressão pura de concordância estabelecida através do movimento de um ponto a outro”. O caso em que se faz necessária a utilização dessa marca é somente quando a frase não estiver na ordenação SVO. Na sinalização do auxiliar (AUX), frequentemente, a expressão não manual da direção dos olhos está associada ao movimento. Veja alguns exemplos dados por essas autoras:

- JOÃO.a <MARIA.b a.AUX.b>do <GOSTAR>mc <b.AUX.a>do <NÃO>n

João gosta da Maria e ela não gosta dele.

Acima, foram abordadas as marcações espaciais para o sujeito e o objeto, “a” e “b”, respectivamente. O sinal AUX indica que “a” gosta de “b”, e a recíproca indicada por <b.AUX.a>do é falsa. Note que a direção do olhar que percorre de um ponto a outro é uma característica essencial que representa onde o movimento inicia e termina. Assim, o sentido que se deseja passa a ter uma maior eficácia. É análoga a representação quando a recíproca da frase é verdadeira:

- <JOÃO.a>do <MARIA.b><a.AUX.b>do <GOSTAR <b.AUX.a>do TAMBÉM>mc

João gosta da Maria e ela também.

Nos dois exemplos acima percebe-se a relevância do auxiliar cuja omissão, segundo as autoras, gera uma expressão agramatical. Ou seja, na língua de sinais brasileira não é permitida a omissão do auxiliar para esses casos.

- \*JOÃO GOSTAR MARIA, MARIA <TAMBÉM>mc.

João gosta da Maria e Maria também.

Outras funções importantes na frase são a flexão de número e a flexão de aspecto. A primeira refere-se à flexão do verbo para um ou mais referentes e a segunda está relacionada às formas e à direção dos movimentos.

Em alguns casos, o verbo precisa concordar com vários referentes que estão estabelecidos no espaço e isso os integra ao discurso. Baseados em Quadros e Karnopp (2004, p.120) seguem alguns exemplos de flexão para uma ou mais pessoas:

- JOÃO a.ENTREGAR.b LIVRO

João entrega o livro para alguém.

- JOÃO a.ENTREGAR.bc LIVRO

João entrega um livro para cada um dos dois.

- JOÃO a.ENTREGAR.bcd LIVRO

João entrega o livro para cada um dos três.

- JOÃO a.ENTREGAR LIVRO.b+c+d

João entrega o livro para todos.

No último exemplo propomos uma simplificação, quando for para se dirigir a todos os referentes basta subscrever “todos”. A transcrição ficará da seguinte forma: JOÃO a.ENTREGAR LIVRO.todos.

Segundo as autoras, a principal distinção dos exemplos acima é a forma como se faz o movimento. Nos três primeiros exemplos o sinal de entregar é feito para cada um dos referentes, já no último exemplo apenas um movimento é realizado incorporando assim todas as pessoas que receberão o livro. Tratar questões espaciais dessa forma ou, como vimos anteriormente, na sintaxe espacial, torna a ação mais simples do que utilizar a indicação específica como exemplificada em ASL (INFORM[x:‘me to you’], ASK[N:multiple]).

Lembre-se que, em ASL, se representa também aspectos temporais, de foco ou grau. Basta inserir o aspecto requerido na glosa, como nos casos:

SICK[M:predispositional] e BLUE[M:‘dark’].

Esse estudo em ASL foi realizado por Klima e Bellugi (1979). Baseados nesse trabalho, Quadros e Karnopp (2004) verificaram esse tipo de flexão aspectual também em libras:

- CUIDAR[incessante], CUIDAR[ininterrupta], CUIDAR[habitual]

Com a inclusão desses aspectos, já se consegue ter uma ideia de como é realizado o sinal. Segundo as autoras, na ação incessante, o movimento é mais rápido, enquanto que, em ininterrupta, se faz o sinal de forma parada para se dar a sensação de que a ação inicia e continua. Diferente da ação habitual que significa algo que tem recorrência, nesse caso o sinal será feito mais devagar.

Para transcrever um aspecto de velocidade, tensão ou até mesmo de duplicação das mãos podem ser usados sinais de +, diferentemente do que se tem visto (anteriormente o sinal de “+” foi usado para representar repetição do sinal). Exemplos:

- Para representar Velocidade\tensão:

DIARIAMENTE, <DIARIAMENTE++>

- Intensificação do sinal:

BONITO, <BONITO+>, <BONITO++>

VERGONHA, <VERGONHA+>, <VERGONHA++>

(Nesse último exemplo tem-se uma duplicação de mãos)

Todos os sinais exemplificados acima estão associados a expressões faciais, tais como abertura da boca, levantamento de sobrancelhas e uma expressão de admiração ou espanto nos sinais BONITO e VERGONHA. Essas expressões trazem um caráter semântico forte, pois enriquecem o sentido dos sinais e da interpretação de frases.

Sabe-se que em libras não há desinência de gênero e número, tampouco há marca de tempo para verbos. Por conta disso, para encerrar essa seção, trataremos de como transcrever sentenças que envolvem questões de tempo, tendo como base o estudo feito por Felipe (2007). Segundo a autora, o tempo é marcado utilizando advérbios de tempo, ou seja, para descrever o presente usa-se: HOJE, AGORA; para o passado: ONTEM, ANTEONTEM; e futuro: AMANHÃ. Pode-se ainda usar o sinal PASSADO ou JÁ, para dizer que uma ação já ocorreu, ou o sinal FUTURO, para dizer algo que ainda irá ocorrer. Todas as frases que não apresentam nenhuma marcação temporal assumem-se como realizadas no presente.

Existem perguntas que utilizam o sinal QUANDO e a resposta geralmente possui um advérbio de tempo, ou simplesmente o dia, quando o evento acontecerá. Felipe (2007) traz como solução para a transcrição as seguintes marcações: QUANDO-PASSADO e QUANDO-FUTURO. Exemplos:

- EL@ VIAJAR FORTALEZA QUANDO-PASSADO?

Quando ela viajou para Fortaleza?

- EL@ VIAJAR CAMPINAS QUANDO-FUTURO?

Quando ela viajará para Campinas?

Outra forma de se perguntar quando ocorrerá algo é por meio da soletração D-I-A, que pede como resposta um dia específico. Exemplo:

- EU CONVIDAR VOCÊ PASSEAR. VOCÊ PODE D-I-A? Eu convido você para passear. Qual dia você pode?

Nessa seção foram vistas várias formas de transcrições de libras. A seguir, o foco será nas aplicações que se podem fazer das ideias vistas acima. Um sistema de transcrição de uma língua de sinais pode oferecer várias possibilidades para as pessoas que o utilizam, uma das principais aplicações é o aprendizado da própria língua e de outras. Com uma transcrição adequada pode-se pensar em uma dicionarização da língua de sinais, traduções e interpretações mais eficientes, inclusive a animação de um avatar a partir de traduções automáticas.



Na próxima seção, o foco será no estudo de transcrições por glosas que possam facilitar a tradução automática do português brasileiro para libras. O objetivo principal é abordar maneiras que tornem mais eficiente a sinalização feita por um avatar.

### **Tradução automática de línguas de sinais**

A tradução automática se ocupa da tradução de uma língua natural por meio de programas de computador. É importante mencionar que esse processo não é feito simplesmente traduzindo palavra por palavra. Os sistemas de tradução automática buscam abranger diferentes níveis linguísticos, consistindo comumente por análises morfológica, sintática e semântica (DORR *et al.*, 1999). Depois de feitas as análises da língua origem (ou fonte) resultará na representação interna com características de uma língua (ou “linguagem”, na tradução mais corrente) intermediária. Segundo Door e seus colegas (1999), essa representação é independente das línguas origem e alvo, constitui-se de uma linguagem simbólica denominada interlíngua.

Em nosso trabalho, o objetivo é traduzir português brasileiro (língua origem) para libras (língua alvo). Desde o início da discussão, salientou-se que os sinais de libras são representados por palavras do português, grafadas em letras maiúsculas (glosas). A glosa é uma linguagem intermediária, porém é claramente dependente tanto da língua fonte quanto da língua alvo. Para o caso em que há uma dependência, Dorr *et al.* (1999) caracteriza essa abordagem como de transferência. A arquitetura de transferência pode fornecer uma tradução de ótima qualidade, visto que é possível serem feitas transferências sintáticas ou mesmo transferências que considerem o contexto semântico. Por sua vez, vale destacar que o conteúdo traduzido da libras será representado por um avatar.

A tradução automática de línguas de sinais possui uma história relativamente recente, quando comparada à tradução de línguas orais. Para ter uma melhor visão, será considerado o trabalho de Huenerfauth (2003), em que é traçado um panorama geral de alguns projetos de tradução de línguas de sinais. Um dos primeiros estudos com esse escopo foi a implementação do sistema Zardoz (VEALE *et al.*, 1998). Esse sistema consiste na tradução de textos em inglês para ASL, língua de sinais irlandesa (ISL) e língua de sinais japonesa (JSL). Contudo, o foco da implementação foi a ASL, e os autores propuseram uma abordagem de interlíngua. O sistema acaba sendo insuficiente na

representação de sinais não manuais, bem como na produção da saída de animações (HUENERFAUTH, 2003).

O projeto ViSiCAST (Virtual Signing: Capture, Animation, Storage and Transmission) foi proposto a fim de melhorar o acesso das pessoas surdas às informações e aos serviços sociais (correios, lojas, centros de saúde e hospitais). O sistema foi feito para traduzir um texto em inglês para línguas de sinais europeias. Ele possui uma abordagem de transferência que converte o texto para uma representação intermediária (ELLIOT *et al.*, 2000). O sistema de animação do ViSiCAST é o Signing Gesture Markup Language (SiGML) que utiliza uma versão XML da notação HamNoSys (Hamburg Sign Language Notation System). Essa notação especifica a configuração da mão, orientação da palma e detalhes do movimento para realização dos sinais (HUENERFAUTH, 2003). Assim, é a partir dessa notação que o avatar é controlado.

Um outro sistema de tradução, chamado TEAM, proposto por Zhao *et al.* (2000), faz a tradução de textos em inglês para ASL. Essa abordagem utiliza a notação de glosas com parâmetros como representação intermediária. Segundo os autores, os parâmetros indicam informações gramaticais como tipos de sentenças, variações morfológicas e expressões faciais. A glosa é também utilizada como índice que está relacionado a um dicionário, o qual armazena os movimentos parametrizados de todos os sinais (ZHAO *et al.*, 2000). Segundo Huenerfauth (2003), esse sistema é o único dos sistemas considerados acima que implementa uma animação razoável do avatar. Contudo, ele deixa a desejar em controles limitados para alguns sinais não manuais, por exemplo, falha ao tentar executar inclinação de cabeça e movimentos de olhos.

No caso da língua de sinais brasileira, também existem pesquisas voltadas para a implementação de sistemas de tradução automática do português brasileiro para libras. Exemplo disso é o sistema Falibras. Em Brito *et al.* (2012), os autores mencionam que, em sua implementação, são utilizadas transferência sintática e memória de tradução. O sistema faz uso de técnicas de probabilidade para tratar problemas de ambiguidade. Vale destacar que propõem uma conversão do texto em português para uma representação intermediária em glosas.

Apesar de a libras possuir todos os componentes de uma língua oral, ainda é muito pouco formalizada. Com o intuito de propor um formalismo para a descrição fonológica de libras, Amaral e De Martino (2010) e Amaral (2012) propuseram um sistema de

transcrição para a reprodução de conteúdo em libras sinalizado por um avatar. Esses autores implementaram um avatar com características realistas, em que o programa processa sinais descritos em arquivos XML. Vale destacar que, em seus trabalhos, os sinais são descritos por meio de unidades mínimas distintivas (configuração da mão, orientação da palma, localização e movimento), permitindo ainda sua parametrização. Argumentam ainda que essas características viabilizam conjugação verbal, concordância de gênero, número e grau. Nesse sentido, os autores mencionam que um avatar pode ser aplicado na educação, entretenimento, comunicação pessoal, favorecendo a inclusão social de pessoas surdas.

Amaral (2012) argumenta que, para implementar um avatar, é necessário que o sistema de transcrição registre todos os detalhes relevantes dos sinais envolvidos na enunciação. Isso favorece a naturalidade e a espontaneidade encontradas, por exemplo, em um intérprete de libras.

É importante lembrar que o objetivo do nosso trabalho é propor uma transcrição por glosas que tenha detalhes suficientes, facilitando a sinalização do avatar. Por sua vez, isso tornará ainda uma tradução automática mais eficaz. No que se refere às glosas, elas podem ser tomadas como uma representação intermediária na tradução automática. Para melhor entender a necessidade de diferentes níveis de detalhamento de características do sinal nas glosas, pode-se fazer uma analogia com as transcrições larga (*broad*) e estreita (*narrow*) do campo da fonética.

A transcrição larga designa uma transcrição que utiliza um conjunto de símbolos mais simples possível com o fim apenas de diferenciar dois sinais. O inverso disso é a transcrição estreita, que mostra mais detalhes fonéticos na representação com o fim de mostrar a pronúncia, como o sinal foi realizado (LADEFOGED; JOHNSON, 2011).

Na próxima seção, serão abordados esses dois tipos de transcrições aplicados em glosas. Teremos como base os exemplos de Quadros e Karnopp (2004) e também as implicações dos níveis de transcrição para um avatar. Para o desenvolvimento de um modelo piloto do avatar serão considerados para implementação os tipos de sentenças ilustrados na seção seguinte.

## **Glosas para um avatar sinalizador de libras**

Baseados no estudo feito na seção “O uso de glosas em libras”, serão apresentados exemplos de transcrições por glosas que facilitem a implementação de um agente virtual sinalizador de libras. Para tanto, parte-se do conteúdo teórico visto na seção anterior, estabelecendo conexões que distinguem uma transcrição larga de uma estreita.

### **Aspectos metodológicos**

Nossa metodologia consiste em apresentar um conjunto pré-definido de tipos de sentença, a partir do qual apontam-se propostas de refinamento ou alteração a partir da notação de Quadros e Karnopp (2004) que tornarão possível o desenvolvimento de um protótipo para o avatar. Ressalta-se que a razão da escolha dessa notação se deve ao fato de ser mais apropriada como ponto de partida para a tradução automática e controle de um avatar.

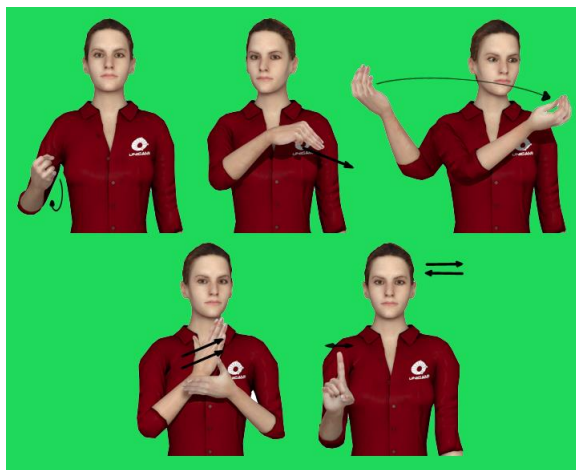
Como visto na seção sobre “Aspectos linguísticos para implementação” de glosas em libras, a transcrição da frase “João não deu o livro a Maria” pode ser feita simplesmente da seguinte maneira:

(1) JOÃO MARIA DAR LIVRO NÃO

Acima vê-se um exemplo de uma transcrição larga, pois não adota nenhum detalhe em sua representação. Essa transcrição pode ser compreendida por uma pessoa surda alfabetizada devido à sua simplicidade e porque mostra apenas os sinais usados. Contudo, para a implementação de um avatar, essa representação não seria suficiente. Recordemos os problemas vistos na seção sobre sintaxe espacial, onde foram apresentadas características dos verbos direcionais em que se estabeleciam as posições do sujeito e objeto no espaço. Uma ideia inicial para o avatar seria identificar a existência de verbos direcionais na frase. Como sugerido em Quadros e Karnopp (2004), pode-se ter a seguinte transcrição:

(2) JOÃO.a MARIA.b a.DAR.b LIVRO NÃO

No exemplo (2) tem-se uma transcrição mais estreita em que “a” e “b” indicam posicionamento de João e Maria, respectivamente. Com isso temos, por meio do verbo DAR, a direção estabelecida entre o sujeito e o objeto. Veja na figura 2 uma proposta para o avatar.



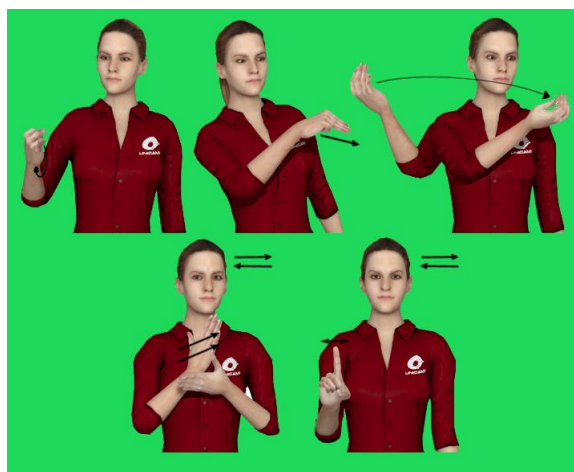
**Figura 2:** JOÃO.a MARIA.b a.DAR.b LIVRO NÃO

Para um avatar é melhor que uma transcrição seja o mais estreita possível. Note, por exemplo, que o avatar da figura 2 não faz a marcação de JOÃO e MARIA com a direção do olhar. Inclusive há ainda a possibilidade de instruir o avatar para que intensifique o sinal de NÃO. Nesse caso, faz-se necessário também representar as expressões não manuais, estreitando a transcrição como segue em (3), em que se veem as indicações dessas expressões para os sinais representados em todas as glosas.

(3) <JOÃO.a>do <MARIA.b>do <a.DAR.b><LIVRO NÃO>n

A sentença acima pode ser representada pelo avatar como mostra a figura 3.

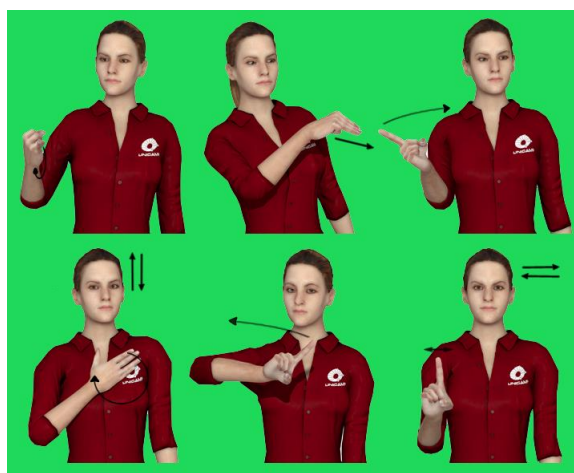
A partir de agora, observe como utilizar transcrições estreitas. Pode-se usar o mesmo procedimento de detalhamento da transcrição por glosas também para verbos não direcionais que se sirvam do sinal auxiliar (AUX), como no exemplo (4) para o verbo GOSTAR. A frase “João gosta da Maria e ela não gosta dele” pode ser transcrita como segue:



**Figura 3:** <JOÃO.a>do <MARIA.b>do <a.DAR.b><LIVRO NÃO>n.

(4) <JOÃO.a>do <MARIA.b>do <a.AUX.b>do <GOSTAR>mc  
<b.AUX.a>do <NÃO>n

Observe a realização dessa representação estreita no avatar da figura 4.



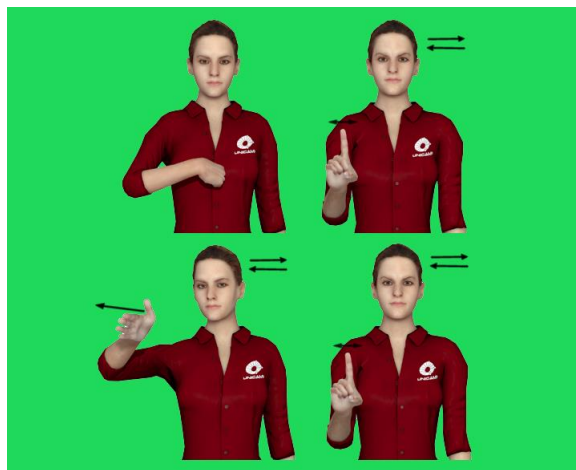
**Figura 4:** Sinalização do item (4)

Conforme foi visto nos exemplos (3) e (4), foi necessário um movimento de cabeça e uma contração dos lábios para enfatizar a negação. Colocar ênfase em frases negativas é comum também em línguas orais. Isso pode ser feito tanto pela entoação, quanto pela duplicação da partícula negativa, por exemplo: “Eu não vou não”. Essa frase em glosas seria transcrita assim:

(5) EU <NÃO IR>n <NÃO>n

Observe na figura 5 como o avatar poderia sinalizar essa frase.

Nesse exemplo, a marcação do domínio <NÃO IR><sub>n</sub> sugere o movimento de cabeça de negação após o sinal EU, finalizando a frase com o sinal NÃO novamente. Além disso, também é possível e gramaticalmente correto enfatizarmos uma interrogativa. Por exemplo, na frase

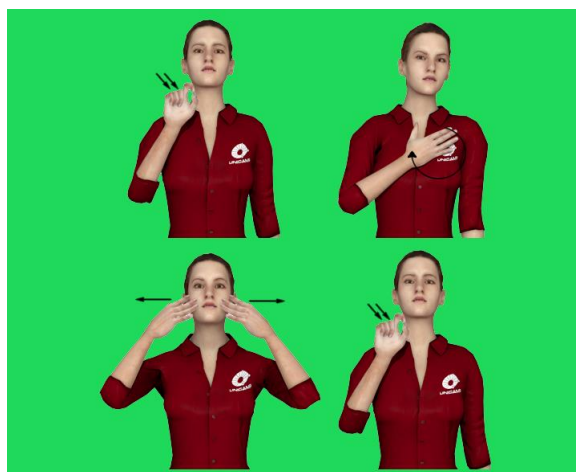


**Figura 5:** EU <NÃO IR><sub>n</sub> <NÃO><sub>n</sub>

“Quem gosta de gato?” pode ser transcrita da seguinte forma: < QUEM GOSTAR GATO ><sub>qu</sub>. Aqui o sinal QUEM está no lugar do sujeito, o que denota o sintagma interrogativo. Com o intuito de enfatizar a pergunta, repete-se o sinal ao final da frase.

(6) <QUEM GOSTAR GATO><sub>qu</sub> <QUEM><sub>qu</sub>.

A expressão do item (6) pode ser sinalizada pelo avatar como mostra a figura 6.

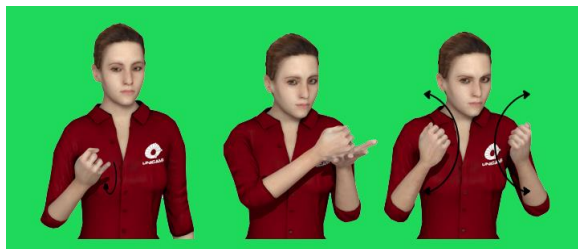


**Figura 6:** <QUEM GOSTAR GATO><sub>qu</sub> <QUEM><sub>qu</sub>.

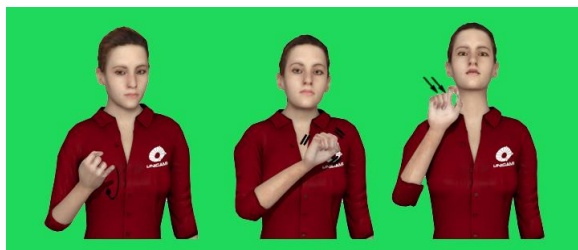
Nesse exemplo, vê-se claramente as expressões não manuais de levantamento de cabeça e franzimento de testa. Essas características são comuns em interrogativas, como

apresentamos neste trabalho. Nesse mesmo sentido, as interrogativas dos tipos sim/não e parciais também trazem sinais não manuais similares. Exemplos são as transcrições das frases “O João comprou um carro?” e “O que João pegou?”. Veja suas transcrições e representações nas figuras 7 e 8.

(7) <JOÃO COMPRAR CARRO>sn



**Figura 7:** <JOÃO COMPRAR CARRO >sn



**Figura 8:** <JOÃO PEGAR O QUE>qu

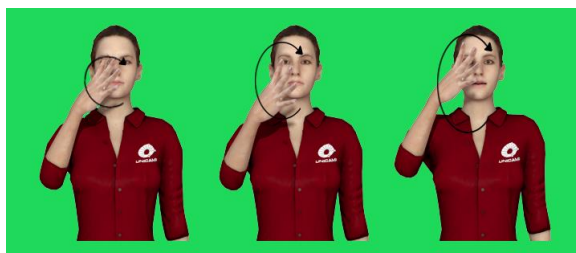
(8) <JOÃO PEGAR O QUE>qu

Recorde que na seção sobre “Aspectos linguísticos para implementação” foi mencionado que, em interrogativas parciais, as expressões mais comuns são elevação de cabeça, juntamente com um franzir de testa. Já as interrogativas sim/não são marcadas com abaixamento de cabeça e elevação de sobrancelhas. São justamente essas características que estão sendo realizadas pelo avatar. É bom lembrar que as expressões faciais, ou não manuais no geral, são tão importantes que a literatura informa que sua ausência acaba tornando agramatical as sentenças, quando a ordem não é SVO (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Essas expressões, como apresentadas acima, são usadas com um aspecto que lembra a ênfase realizada pela entoação nas línguas orais. Através dessas mesmas marcações, também podem ser comunicados estados emocionais. Em línguas orais é muito comum o uso de alterações no grau de intensidade de adjetivos. Na libras, para indicar uma intensificação utiliza-se o sinal “+”, por exemplo: bonito, muito bonito e belíssimo. As transcrições desses sinais podem ser feitas da forma: BONITO,

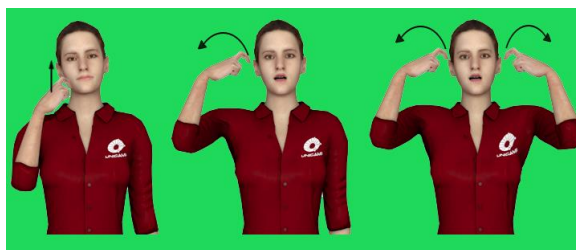


<BONITO+>, <BONITO++>. As realizações dessas glosas com o avatar ficaria como segue.



**Figura 9:** BONITO, <BONITO+>, <BONITO++>

É possível intensificar substantivos também, como o caso de “vergonha”, em que ocorrem “muita vergonha”, “extrema vergonha”. Sua representação em glosas pode ser feita como VERGONHA, <VERGONHA+>, <VERGONHA++>. Veja como o avatar representa abaixo (figura 10).



**Figura 10:** VERGONHA, <VERGONHA+>, <VERGONHA++>

É importante notar que, nas representações correspondentes às figuras 9 e 10, os sinais são intensificados de formas diferentes. Enquanto que no adjetivo “bonito” utiliza-se apenas uma das mãos, a intensificação mais extrema de “vergonha” utiliza as duas. É importante ressaltar a possibilidade de considerar essa intensificação por duplicação de mãos como uma das formas de se expressar novos significados. Portanto, o estudo do parâmetro número de mãos tem grande relevância para o avatar. Identificando sinais que possuem essa mesma característica pode-se estabelecer um padrão ou um conjunto de índices que facilite o reconhecimento desses sinais para o avatar.

Para finalizar, destaca-se o problema de sintaxe espacial, em que é preciso flexionar o verbo em número. Isto é, existem casos em que o verbo precisa concordar com uma ou mais pessoas.

Por exemplo:

(9) JOÃO a.ENTREGAR.b LIVRO

João entrega o livro para alguém.

(10) JOÃO a.ENTREGAR.bc LIVRO

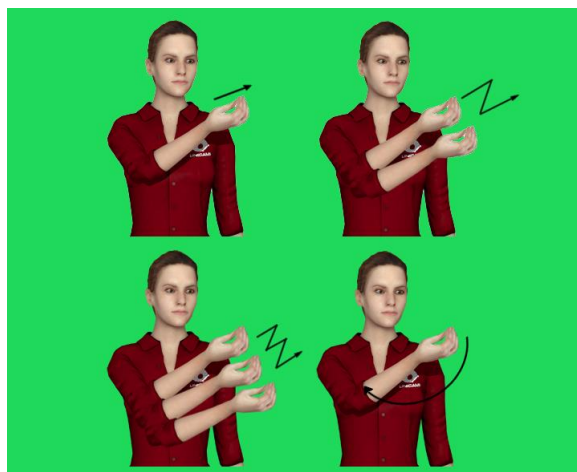
João entrega um livro para cada um dos dois.

(11) JOÃO a.ENTREGAR.bcd LIVRO João entrega o livro para cada um dos três.

(12) JOÃO a.ENTREGAR LIVRO.b+c+d.

João entrega o livro para todos.

Para o último exemplo, propõe-se a substituição de “b+c+d” por simplesmente a palavra “todos”. Isso facilita a sinalização do avatar, em contraste com o movimento diferenciado das primeiras transcrições, em que o verbo é repetido para cada pessoa, como mencionado anteriormente. Já no último, pode ser realizado um único movimento semicircular para incluir todos os referentes no discurso. Veja na figura 11 a sinalização do avatar.



**Figura 11:** Sinalização dos itens (9), (10), (11) e (12)

Uma característica dessa realização pelo avatar é que a mão parte de uma localização inicial específica no espaço para uma outra. Assim como os casos dos verbos direcionais vistos, por exemplo, a marcação de JOÃO e MARIA como a e b, respectivamente. Pode-se pensar, como trabalho futuro, o estreitamento da glosa incorporando marcas que identifiquem a localização de pontos no espaço. Assim, seriam informados ao avatar locais que ajudariam na sintaxe espacial.

Nessa seção, foram abordados aspectos essenciais para a sinalização de um avatar, sobretudo o detalhamento de marcações nas glosas. Por sua vez, essas ideias podem ser

muito úteis para a inteligibilidade, espontaneidade e naturalidade do avatar. Vale destacar também que tal estreitamento das glosas pode ajudar na compreensão da tradução automática do português brasileiro para libras.

### **Considerações Finais**

Este trabalho apresentou um panorama do uso e importância das glosas para a pesquisa linguística em línguas de sinais, especificamente ASL e libras. Além de assinalar, baseados nos usos que se consagraram no país, os aspectos distintivos das glosas, procurou-se apontar para as representações mais econômicas a partir das quais foi possível falar de níveis de representação largo e estreito, esse último fundamental para a implementação de um avatar.

A partir do desenvolvimento desta pesquisa, surgiram ideias que podem ser realizadas em trabalhos futuros, como, por exemplo: sistematização do parâmetro número de mãos no caso de intensificação do avatar; a implementação e uma possível padronização de expressões não manuais para interrogativas. Nesse caso, foi possível fazer uma distinção entre atitude e função gramatical que pode ainda contribuir para o entendimento do papel dos SNMs na expressão da atitude em libras. E ainda, a especificação de pontos no espaço tridimensional que facilite a marcação de sujeitos e objetos, conforme sugerido na sintaxe espacial.

**Agradecimentos:** Este trabalho foi financiado pelo Programa de Apoio à Pós-Graduação e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Tecnologia Assistiva (PGPTA) – Edital Capes/SDH/MCTI N° 59/2014 – Processo # 88887.091672/2014-01 – Projeto “Tecnologias Assistivas para a Síntese, Tradução e Reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira”.

PAIVA, Francisco Aulísio dos Santos; MARTINO, José Mario De; BARBOSA, Plínio Almeida; BENETTI, Ângelo Brandão; SILVA, Ivani Rodrigues. A transcription system for Brazilian sign language: the case of an avatar. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 12-48, 2016.

**Abstract:** *Brazilian Sign Language (Libras) is a visuospatial language recognized as the second official language of Brazil. There are several studies showing that sign languages are natural languages. However, as far as writing is concerned and differently from oral languages that can be represented by, for instance, the alphabetical system, Libras has no widely-accepted transcription system. For the sake of readability, several authors adopt a system of glosses. Glosses are words of an oral language used to approximately represent a signal of a sign language. This work aims at proposing a scheme for gloss transcription system by showing its importance for both linguistic and engineering research. This study is relevant both to the study of language itself and to the building of avatars devoted to automatic translation. In this work, glosses in ASL and Libras are explicitly compared with each other in order to propose beneficial simplifications for the transcription. Furthermore, a distinction between a broad and a narrow transcription of glosses is presented, which allows its representation with a sign language virtual agent.*

**Keywords:** *Libras. Transcription. Glosses. Avatars. Automatic translation.*

Submetido em: 29/04/2016.

Aceito em: 22/07/2016.

## Referências

ALKOBY, K. A Survey of ASL Tenses. In: **Proceedings of the 2nd Annual CTI Research Symposium**. 1999.

AMARAL, W. M.; DE MARTINO, J. M. Towards a transcription system of sign language for 3d virtual agents. In: SOBH, T.; ELLEITHY, K. (Eds.). *Innovations in Computing Sciences and Software Engineering*, Springer, 2010. p. 85-90.

AMARAL, W. M. **Sistema de transição da língua brasileira de sinais voltado à produção de conteúdo sinalizado por avatares 3D**. 2012. 243 f. Tese (Doutorado em Engenharia Elétrica) – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BAHAN, B. **Non manual realization of agreement in American sign language**. Boston, MA: Ph.D. Dissertation, Boston University, 1996.

BAKER, C. Sentences in American Sign Language. In: BAKER, C.; BATTISON, R. (Eds.). **Sign Language and the Deaf Community**: Essays in honor of William C. Stokoe. Silver Spring, Md.: National Association of the Deaf, p. 75-86, 1980.

BAKER, C.; COKELY, D. **American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture**. Silver Spring, MD: T.J. Publishers, 1980.

BAKER, C.; PADDEN, C. A. Focusing on the Nonmanual Components of American Sign Language. In: SIPLE, P. (Ed.). **Understanding Language through Sign Language Research**. New York: Academic Press, 1978. p. 27-57.

BAKER-SHENK, C. **A Micro-Analysis of the Nonmanual Components of Questions in American Sign Language**. Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley, 1983.

BATTISON, R. Phonological deletion in American Sign Language. **Sign Language Studies**, 5, p. 1-19, 1974.

BELLUGI, U.; KLIMA, E. S.; SIPLE, P. Remembering in signs. **Cognition**, 3(2), p. 93-125, 1975.

BRITO, P. H. S.; FRANCO, N. M.; CORADINE, L. C. **FALIBRAS: Uma Ferramenta Flexível para Promover Acessibilidade de Pessoas Surdas**. TISE: Nuevas Ideas em Informatica Educativa, 8, 2012.

CHAN-VIANNA, A. C. **Aquisição de português por surdos: estruturas de posse**. 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A.; PORTO, C. C. Revisão de literatura sobre o atendimento ao paciente surdo pelos profissionais da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 42(3), p. 578-583, 2008.

DORR, B. J.; JORDAN, P. W.; BENOIT, J. W. A survey of current paradigms in machine translation. **Advances in computers**, 49, p. 1-68, 1999.

ELLIOTT, R.; GLAUERT, J. R.; KENNAWAY, J. R.; MARSHALL, I. The development of language processing support for the ViSiCAST project. In: **Proceedings of the fourth international ACM conference on Assistive technologies**, p. 101-108, 2000.

FELIPE, T. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS**. 1998. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

FELIPE, T. Sistema de flexão verbal na Libras: Os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero. In: **Anais do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para a educação brasileira**, p. 37-58, 2002.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em Contexto: Curso Básico (Libras in context: Basic Course)**. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA-BRITO, L.; LANGEVIN, R. Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais. In: FERREIRA BRITO, L. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FINAU, R. A. **Os sinais de tempo e aspecto na Libras**. 2004. 238 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

FISHER, S. Influences on word-order change in American Sign Language. In. LI, C. (Ed.). **Word Order and Word Order Change**. Austin: University of Texas Press, p. 1-25, 1975.

FRIEDMAN, L. **Phonology of a soundless language**: phonological structure of the American Sign Language. Doctoral Dissertation, University of California, Berkeley, 1976.

FRISHBERG, N. J. **Some aspects of the historical development of signs in American Sign Language**. Dissertation abstracts international. A. The humanities and social sciences, 37(4), 1976.

HUENERFAUTH, M. **A survey and critique of American Sign Language natural language generation and machine translation systems**. Technical Report, Computer and Information Sciences, University Pennsylvania, MS-CIS-03-32, 2003.

KLIMA, E.; BELLUGI, U. **The signs of language**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1979.

KYLE, J.; WOLL, B. **Sign language**: The study of deaf people and their language. Cambridge: Cambridge University Press. 1985.

LACERDA, C. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, 26(69), p. 163-184, 2006.

LADEFOGED, P.; JOHNSON, K. **A course in phonetics**. Nelson Education, 2014.

LIDDELL, S. **American sign language syntax**. The Hague: Mouton, 1980.

LIDDELL, S. K. **Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language**. Cambridge University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. **An Investigation into the Syntactic Structure of American Sign Language**. UMI, 1977.

LIDDELL, S. K.; JOHNSON, R. E. American Sign Language: the phonological base. **Sign Language Studies**, v .64, p. 195-278, 1989.

\_\_\_\_\_. American Sign Language compound formation processes, lexicalization, and phonological remnants. **Natural Language and Linguistic Theory**, 4(4), p. 445-513, 1986.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. (Org.). **Bilinguismo dos surdos**: questões linguísticas e educacionais. Goiânia: Canone Editorial, 2007. p. 73-96.

MCCLEARY, L.; VIOTTI, E.; DE ARANTES LEITE, T. Descrição das línguas sinalizadas: a questão da transcrição dos dados. **ALFA: Revista de Linguística**, 54(1), p. 265-289, 2010.

PADDEN, C. **Interaction of morphology and syntax in American Sign Language**. Doctoral Dissertation, University of California, San Diego, 1983.

QUADROS, R. M. **Phrase structure of Brazilian sign language**. 1999. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística e Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, 1999.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Artmed Editora, 2004.

SANTOS, D. V. **Estudos de língua de sinais**: Um contexto para a análise da língua brasileira de sinais (Libras). 2002. 378 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

SHEPARD-KEGL, J.; NEIDLE, C.; KEGL, J. A. Legal Ramifications of an Incorrect Analysis of Tense in ASL. **Journal of Interpretation**, 7(1), p. 53-70, 1995.

SMITH, C.; LENTZ, E. M.; MIKOS, K. **Signing Naturally, Teacher's Curriculum Guide**, Level 1. Berkeley, CA: DawnSignPress, 1988.

STOKOE, W. C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press, 1978.

\_\_\_\_\_. Sign language structure: an outline of the visual communication system of the american deaf. **Studies in Linguistics**: Occasional Papers 8. Buffalo, NY: Buffalo University, 1960.

SUTTON, V. SignWriting web site. La Jolla, CA.: **Deaf Action Committee for SignWriting**, v. 15, n. 2, p. 2006, 1996. Disponível em: <<http://www.signwriting.org>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

VEALE, T.; CONWAY, A.; COLLINS, B. The challenges of cross-modal translation: English-to-Sign Language translation in the Zardoz system. **Machine Translation**, 13(1), p. 81-106, 1998.

WILBUR, R. B.; MALAIA, E.; SHAY, R. A. Degree modification and intensification in american sign language adjectives, **Springer Berlin Heidelberg**, p. 92-101, 2012.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. **Learning to see**: Teaching American Sign Language as a second language. Gallaudet, University Press, 1997.

ZHAO, L.; KIPPER, K.; SCHULER, W.; VOGLER, C.; BADLER, N.; PALMER, M. A machine translation system from English to American Sign Language. In: **Envisioning machine translation in the information future**, p. 54-67, Springer Berlin Heidelberg, 2000.



# POTENCIAIS SEQUÊNCIAS DE APRENDIZAGEM INTERCULTURAL NO TELETANDEM: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO

Queila Barbosa LOPES<sup>1</sup>  
Ana Carolina FRESCHI<sup>2</sup>

**Resumo:** A partir da caracterização do Teletandem como Terceiro Espaço, onde o contato intercultural tem território privilegiado (KRAMSCH; URYU, 2014), e dos conceitos de competência intercultural (BELZ, 2003) e paráfrases (ORLANDI, 1987; 2000; PÊCHEUX, 1997), discutimos a relevância da identificação de potenciais sequências de aprendizagem intercultural (BORGHETTI *et al.*, 2015) como oportunidades para melhor autocompreensão e autocrítica e desenvolvimento da competência intercultural a partir da mediação realizada no Teletandem. Assim, nosso artigo situa-se na interface entre Estudos Linguísticos, Estudos Culturais e Análise do Discurso de linha francesa. Os dados analisados foram coletados em 2011, 2012 e 2014 e tiveram como temas: preconceito linguístico e regional, eleições presidenciais, Copa do Mundo de futebol no Brasil e generalizações quanto à situação das escolas no Estado de São Paulo. Esses assuntos embasaram parte das interações e suscitaram diversas paráfrases que nos levaram aos questionamentos apresentados. Por meio da análise de quatro sessões de Teletandem de pares diferentes, pudemos identificar potenciais sequências de aprendizagem intercultural (PSAIs), o que demonstra o potencial do Teletandem como espaço desse tipo de aprendizagem. As sessões de mediação podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dessa competência, auxiliando a compreender as identidades e o que entendemos ser a identidade que afirmamos ter. Esta contribuição poderá se efetivar pela ação problematizadora do mediador que, usando exemplos análogos ao que detectou na PSAI, poderia fazer questionamentos que ajudem o interagente a refletir sobre seu discurso, procurando colocar-se no lugar do outro.

**Palavras-chave:** Teletandem. Interculturalidade. Sequência de aprendizagem intercultural. Paráfrases. Mediação.

---

<sup>1</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000 – [queilalopes@gmail.com](mailto:queilalopes@gmail.com)

<sup>2</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Programa de Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000 – [anafreschi@gmail.com](mailto:anafreschi@gmail.com)

## Introdução

As práticas identitárias são acontecimentos que nos constituem e, em certa medida, norteiam nossas escolhas cotidianas. Em nossas ações, deixamos marcas do que somos e em que acreditamos. O papel da cultura nesse cenário não pode ser negligenciado. Kramsch e Uryu (2014, p. 212) definem *contato intercultural* como “um estado de coisas em que pessoas de diferentes culturas entram em contato”. Quando estamos nessa situação de contato com aquele que sabe muito pouco quem somos nós, destacam-se aos nossos olhos as marcações das diferenças (WOODWARD, 2000) entre as culturas e fica mais evidente a nós mesmos quem somos, pois nos constituímos na alteridade.

Com o auxílio das tecnologias digitais de comunicação e informação, esses contatos interculturais *online* se tornaram mais factíveis e a custo muito reduzido, principalmente, considerando que, antes do advento destas tecnologias, contávamos com as mensagens escritas (que demoravam para chegar aos seus destinos) ou teríamos que nos deslocar para os locais de outras culturas a preços que apenas poucos brasileiros podiam/podem arcar. O Teletandem, contexto virtual, autônomo e colaborativo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (TELLES, 2009) é um dos ambientes em que os encontros interculturais regulares ocorrem a baixo custo, comparando-se com o investimento necessário para realizar uma viagem ao exterior ou mesmo manter contato com um estrangeiro via ligações telefônicas.

No entanto, há questionamentos<sup>3</sup> que consideramos necessários para que as experiências de encontros interculturais efetivamente contribuam para o desenvolvimento da *competência intercultural* (HELM, 2009; BELZ, 2003). De acordo com Belz (2003), a *competência intercultural* é definida como a tomada de consciência e/ou compreensão das atitudes estrangeiras, de suas crenças e também de suas práticas linguísticas. Defendemos a ideia de que tal desenvolvimento seja indispensável para uma convivência frutuosa neste mundo cada vez mais plural e cujas fronteiras são fluidas assim como as

---

<sup>3</sup> Como por exemplo: Que “identidades” são solidificadas em nossos discursos? Que imagem do meu país e do país do outro constituem nosso imaginário e surgem durante as interações? Concordamos com o que é dito sobre nós? Somos quem a mídia diz que somos? Que preconceitos estão impregnados em nossos discursos? Espero que o outro corresponda à imagem que tenho do “estrangeiro”?

identidades pós-modernas (BAUMAN, 2001). Identidades construídas sobre a égide das redes sociais, da produção e compartilhamento de conteúdo.

O acesso facilitado à internet e suas possibilidades, em que as fronteiras/limites geográficos não são obstáculos para a comunicação e o contato com a alteridade (estrangeiro) é bem mais factível que há alguns anos, pode contribuir para suscitar questionamentos sobre si mesmos, o que implica na necessidade cada vez mais latente de desenvolvimento de competência intercultural para o bom convívio e o compartilhamento/desenvolvimento de conhecimento que auxiliará a todos.

Neste trabalho, analisamos os dados de quatro interações das quais destacamos seis excertos para a análise (a fim de organização, elas serão designadas como Interação A, Interação B, Interação C e Interação D) entre estadunidenses e brasileiras, num total de quatro pares – oito interagentes. Nesses pares, o que mais se destacou foi a presença do que consideramos *paráfrases discursivas*, definida por Orlandi (1987) como um “retorno constante a um mesmo dizer sedimentado” (p. 27), ou seja, processos vistos como a repetição, a reiteração de discursos veiculados numa sociedade sem a preocupação nem intenção de rompimento com eles. Embora essas paráfrases tenham sido mais presentes em um par do que em outros, percebemos que eles ocorrem com alguma frequência entre os interagentes, o que justifica a opção por identificar e analisar esses momentos das interações como *potenciais sequências de aprendizagem intercultural*.

Acreditamos que as condições de produção, assim como a mediação de Teletandem, podem ter um impacto positivo no desenvolvimento da *competência intercultural* do aprendiz de língua estrangeira, por meio da identificação das *potenciais sequências e da aprendizagem intercultural*. As perguntas que nos guiam nessa empreitada são: “Quais seriam as marcas discursivas que evidenciariam os momentos identificados como *potenciais sequências de aprendizagem intercultural* numa sessão de interação no Teletandem? E como essas *potenciais sequências de aprendizagem intercultural* podem contribuir para as sessões de mediação?”.

## Fundamentação teórica

### Teletandem e cultura

O Teletandem (TELLES, 2006; TELLES, 2011) é um contexto de ensino-aprendizagem no qual pares de falantes de línguas diferentes trabalham de forma autônoma e colaborativa para aprender a língua um do outro por meio de encontros virtuais com uso da tecnologia VoIP – imagens de *webcam*, voz e texto (TELLES, 2015). Quando o Teletandem é institucionalizado, ou seja, reconhecido pela instituição de ensino onde ocorre (ARANHA; CAVALARI, 2014), como nesta pesquisa, além das sessões de interação, os participantes podem contar com sessões de orientação, ou tutoriais, antes do início das interações, bem como com *sessões de mediação*, que são:

[...] encontros entre o interagente (aluno universitário praticante de Teletandem) e o mediador (aluno de pós-graduação) para que possam discutir aspectos relacionados à prática do interagente e refletir juntos sobre as dúvidas e os problemas encontrados no ensino e aprendizagem de línguas nas sessões de Teletandem, questões culturais, assim como possíveis impasses entre parceiros. O mediador se coloca para o interagente como um parceiro de discussão, fazendo, assim, a intermediação da aprendizagem segundo pressupostos vigotskyanos, de desenvolvimento por meio da interação social e por meio do oferecimento de andaimos (SALOMÃO, 2012, p. 20).

Neste contexto, de acordo com Telles e Ferreira (2010), além da aprendizagem linguística, há a possibilidade de discussões acerca de questões sociais, econômicas, culturais e políticas. Mais especificamente, discutiremos neste artigo o *contato intercultural* e os tópicos diretamente relacionados a tal contato, tais como (a) a necessidade de desenvolvimento de *competência intercultural* e (b) a reflexão sobre os *processos parafrásticos*.

Bhabha (1998), Kramsch e Uryu (2014) afirmam que os espaços de *contato intercultural* são um Terceiro Espaço, as novas zonas de desenvolvimento proximais (as ZDPs vigostkianas).

Nas palavras de Bhabha (1998),

[...] deveríamos lembrar que é o “inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entrelugar – que carrega o fardo do significado da cultura. Ele permite que se comecem a vislumbrar as histórias

nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. (BHABHA, 1998, p. 69)

Assim, o Terceiro Espaço se constitui naquele lugar não geográfico em que procuro deixar de colocar todos os demais sob o meu parâmetro cultural, procurando desnudar-me de julgamentos, objetivando observar o outro a partir dele mesmo para aprender mais dele e de mim mesmo.

Dessa forma, o Terceiro Espaço, lugar da negociação/colaboração, pode nos auxiliar a nos compreender melhor, nos instrumentalizando com a capacidade de não mais nos vermos (nem a qualquer outro povo/nação) como “modelo”, segundo o qual os demais modelos devam ser comparados ou hierarquizados. Assim, estaríamos desenvolvendo a *competência intercultural*, assumindo uma identidade aberta à alteridade. Considerando o Teletandem, entendemos que esse espaço de comunicação síncrona pode se constituir nesse Terceiro Espaço, a começar de seus princípios: a reciprocidade e a autonomia. O Teletandem é espaço de negociação de sentidos, de modos de correção, de ideias e reflexão compartilhada, se caracterizando assim como um local no qual os aprendizes de línguas estrangeiras, como parceiros interagentes, têm oportunidade para o desenvolvimento do que Belz (2003) designa *competência intercultural*.

Segundo Belz (2003), o desenvolvimento dessa competência demanda atitudes a serem desenvolvidas no aprendiz/parceiro (em nosso contexto de pesquisa do Teletandem costumamos designar como “parceiro” aquele com que realizamos a prática de Teletandem). Quando se desenvolve essa competência “[...] o interesse do falante intercultural no outro é distinto dos interesses de outras pessoas cuja interação com o outro é motivada pelo ganho econômico ou pela fascinação com o ‘exótico’” (BELZ, 2003, p. 72). O parceiro de Teletandem estaria, assim, menos propenso a julgamento de valor no tocante à cultura do outro e manteria atitude de disposição e genuíno interesse pelo ponto de vista do outro a respeito dos fenômenos culturais observados em seus contextos. Citando Byram (1997 *apud* BELZ, 2003), Belz reitera que o falante intercultural não coleta simplesmente fatos sobre a cultura estrangeira, mas coloca as informações a que está exposto em diálogo com informações sobre sua própria cultura, tendo habilidade de tecer críticas sobre ela.

Na mesma esteira de Belz, Helm (2009) endossa a existência de componentes ou conhecimentos (*savoirs*), os quais são quesitos para a *competência intercultural*. Dentre eles destacamos, para fins da reflexão que nos propomos neste artigo, a *consciência cultural crítica*. Segundo Helm (2009, p. 94), essa seria “a capacidade de avaliar, de forma crítica e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos em suas próprias e outras culturas e países”.

No entanto, apontamos para a necessidade de se oportunizar reflexões que contribuam para o desenvolvimento dessa competência, a qual parece (ou tende a) não ocorrer naturalmente. O Teletandem, como Terceiro Espaço de encontros interculturais, se mostra propício para esse objetivo, como postulamos, a partir da identificação das *potenciais sequências de aprendizagem intercultural*. Segundo Borghetti (2015), essas sequências envolvem: (i) exemplificações e equivalências entre fenômenos; (ii) casos nos quais os estudantes tentam comunicar sua compreensão aos outros e (iii) circunstâncias de adaptação à contribuição do outro (p. 14). Podemos perceber nos dados analisados que há presença destes três itens e, a depender dos parceiros, maior ocorrência do primeiro e segundo, sendo que nem sempre se pode afirmar, apenas a partir da interação, se ocorreu o terceiro item.

A tese defendida neste artigo se apoia no pressuposto de que, a partir da identificação dos momentos elencados por Borghetti como constitutivos das PSAIs, nas interações em Teletandem, poderíamos, então, identificar as *potenciais sequências de aprendizagem intercultural* deste contexto virtual de aprendizagem e, então, utilizá-las para facilitar ou articular contextos para o desenvolvimento dessa *competência intercultural*. Procuraremos responder como essas *potenciais sequências de aprendizagem intercultural* podem contribuir para o Teletandem na seção em que discutiremos implicações pedagógicas.

### **Teletandem e processos parafrásticos**

Neste estudo, em especial, destaca-se a *paráfrase discursiva* (ORLANDI, 1987; 2000; PÊCHEUX, 1997). Desse modo, sentimos a necessidade de realizar um trabalho com interface entre Estudos Linguísticos, Culturais e a Análise de Discurso (AD). Aqui nos referimos especificamente à AD de linha francesa e como se entende nessa área o que

são os *processos parafrásticos* que estiveram presentes na interação. Dada a onipresença da paráfrase não apenas em uma das interações, mas também em mais três interações, concluímos ser relevante discutir aqui tal conceito, relacionando-o com o de *competência intercultural*.

Em excertos de interações encontrados em pesquisas realizadas no projeto Teletandem (MARTINS MOITEIRO, 2009; ZAKIR, 2015), também encontramos *processos parafrásticos*, assim como em nossas atuais mediações em grupos de Teletandem<sup>4</sup>. Essa realidade nos instigou a discutir esses processos nesta investigação por nos dispormos a trabalhar, aqui, questões ligadas à interculturalidade. Esta última, por sua vez, se relaciona à alteridade e à constituição da própria identidade, a partir do olhar para o outro, identificando-o como ‘não eu’.

Conforme dito anteriormente, segundo Orlandi (1987), a paráfrase é um “retorno constante a um mesmo dizer sedimentado” (p. 27). Nessa perspectiva, o sujeito discursivo, atravessado pela ideologia, reproduz discursos, contribuindo para sua difusão e sedimentação. Se esses processos, que nos remetem às noções de *citacionalidade* de Derrida (1988) e *performatividade* de Butler (1999), são possíveis entre indivíduos que compartilham de um mesmo espaço sociocultural, quando o contexto é entre culturas diferentes, então, o sujeito se sente com ainda mais autoridade e liberdade de realizar as paráfrases por ser, no caso do momento específico da interação intercultural, a fonte mais próxima, validante, confiável e com autoridade para dizer de si mesmo. Desse modo, nas interações de Teletandem, contexto específico, focado neste artigo, aquilo que um interagente diz de si mesmo, de sua cultura e de seu povo não costuma ser questionado pelo parceiro<sup>5</sup>, o que, sob nosso olhar, pode constituir como uma *potencial sequência de aprendizagem intercultural*.

## **Metodologia**

### **Caracterização da pesquisa**

Para responder aos questionamentos propostos, esta investigação vale-se de uma metodologia qualitativa (BURNS, 1999; GÜNTHER, 2006). Nos termos de Burns

---

<sup>4</sup> Os autores deste trabalho são mediadores de Teletandem.

<sup>5</sup> Essa aceitação da descrição de fatos culturais pelo parceiro se mostra pelo respeito ao que o outro diz de si, sem questionar ou duvidar do que ele compartilha sobre sua cultura.

(1999), essa escolha justifica-se por: a) incluir interpretações socialmente subjetivas; b) apoiar-se nas sessões de interação oral para as interpretações e asserções; c) explorar as sessões sem controle das variáveis; d) buscar interpretar o fenômeno por meio da descrição e da análise; e) reconhecer que as interpretações são relativas somente ao contexto em que se encontram; e f) estar focada no processo. Além disso, assim como defende Günther (2006), esta investigação tem seu foco definido previamente e evidencia a realidade social por meio da construção e atribuição conjunta de significados dos sujeitos com a análise do processo interativo e reflexivo.

Também é possível identificar traços de natureza interpretativista (MOITA LOPES, 1994; DENZIN; LINCOLN, 2007), uma vez que este trabalho se vincula à realidade, construída pelo indivíduo com ele mesmo, e entende que o observador não é neutro e objetivo, dado que ele tem uma posição histórica e se situa localmente como observador humano da condição humana. Do mesmo modo, esta investigação contém traços de um estudo de caso, dado que há a descrição de uma unidade ou caso (ANDRÉ, 2005) e o estudo de uma instância de um determinado fenômeno em profundidade (GIVEN, 2008).

### **O contexto e os participantes do estudo**

Os dados foram coletados por meio de uma parceria para realização da prática de Teletandem entre alunos de duas instituições de ensino superior: uma brasileira e outra estadunidense. A instituição brasileira é pública e reconhecida como uma das melhores universidades brasileiras e latino-americanas. A instituição estadunidense é privada e reconhecida como uma das melhores universidades na área de humanidades nos Estados Unidos.

### **Instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados**

As sessões de Teletandem utilizadas neste trabalho foram gravadas em períodos diferentes. As sessões de interação do par A ocorreram no período entre março e abril de 2011; as do par B, entre março e abril de 2012, e as dos pares C e D, entre setembro e dezembro de 2014. Em todas as sessões, os participantes são aprendizes de inglês língua



estrangeira, no caso das brasileiras, e de português língua estrangeira, no caso dos estadunidenses, das universidades supracitadas. Idealmente, as sessões deveriam ter duração de cerca de uma hora cada, sendo meia hora dedicada ao inglês e meia para o português; no entanto, percebemos que isso nem sempre acontece, o que pode ser ocasionado por problemas técnicos.

As sessões ocorreram por meio do *Skype* e foram gravadas pelo programa *Screen Recorder for Macintosh*. As gravações foram, então, transferidas para o *Transana*, programa de análise qualitativa de vídeos, e transcritas pelo *verbatim*.

Para a análise apresentada neste artigo, um recorte foi feito. Como buscamos selecionar momentos que podem ser considerados *potenciais sequências de aprendizagem intercultural*, procuramos por excertos em que os participantes brasileiros fazem uso de *paráfrases* para falarem sobre sua língua, seu país ou sua cultura. Selecionamos apenas uma sessão de cada par, no momento em que eles se comunicam em português e em que os *processos parafrásticos* estão presentes. Isso resultou em quatro sessões de interação, denominadas Interação A, Interação B, Interação C e Interação D. A tabela abaixo mostra informações sobre os dados coletados.

Nome do par analisado	Nome da sessão analisada	Número da sessão analisada	Duração da sessão analisada	Tempo analisado
par A	Interação A	oitava sessão	53min05s	28min17s
par B	Interação B	oitava sessão	52min56s	32min29s
par C	Interação C	segunda sessão	53min46s	28min22s
par D	Interação D	terceira sessão	1h8min12s	34min24s

**Tabela 1** - Organização dos dados coletados e analisados

### Características dos participantes

Todos os nomes dos participantes serão substituídos por uma sigla que indica a sua origem e o par de qual fazem parte, por exemplo, no par A, tem-se o **BraA**, para o brasileiro participante desse par, e **EstA**, para o estadunidense participante desse par, e assim por diante. Tal medida foi tomada para fins de confidencialidade das informações pessoais dos participantes.

No par A, **BraA** é aluna de Engenharia Biotecnológica da mesma universidade onde pratica Teletandem. Ela nunca viajou para fora do Brasil e, além do inglês, estuda alemão como língua estrangeira. **EstA** é aluno de pós-graduação da mesma universidade onde estuda português e pratica o Teletandem. Ele já viajou para fora de seu país e já estudou espanhol como língua estrangeira.

No par B, **BraB** é aluna de Letras (português/inglês) da universidade onde pratica o Teletandem. Ela nunca viajou para o exterior. **EstB** é aluno de graduação da universidade onde estuda português e pratica Teletandem. Ele já viajou para vários países e já estudou francês como língua estrangeira.

No par C, **BraC** é aluna de Letras (português/alemão) da mesma universidade onde estuda inglês e pratica Teletandem. Ela já fez intercâmbio para dois países e já estudou espanhol como língua estrangeira. **EstC** é aluna de graduação da mesma universidade onde estuda português. Ela também é fluente em espanhol e viveu alguns meses no Brasil, por meio de programa de intercâmbio.

Por fim, no par D, **BraD** é aluna de Letras (português/inglês) da universidade onde pratica Teletandem. Ela já viajou para os Estados Unidos. **EstD** é aluna de graduação onde estuda português e pratica Teletandem. Ela já viveu no Brasil por dez meses e já estudou espanhol como língua estrangeira.

### **Análise de dados: identificação de processos parafrásticos**

Baseando-nos em Orlandi (1987; 2000) e Pêcheux (1997), por meio da seleção e análise dos trechos abaixo, procuramos obter dados para a discussão de *potenciais sequências de aprendizagem intercultural* para o desenvolvimento da *competência intercultural*.

Iniciamos com o par A. Durante a oitava sessão de interação, os interagentes estão conversando sobre viagens e meios de transporte quando a brasileira repete uma paráfrase que parece ser recorrente entre os interagentes.

### Excerto 1 (de 15'50" a 17'12"): Preconceito linguístico

**BrA:** não... na verdade, a gente usa muitas coisas... mas a gente nem percebe que... a gente tá usando... porque a gente fala desde que nasceu... mas a gente não usa tudo e não são todas as pessoas que usam corretamente... lógico que aqui na faculdade a gente melhora muito nosso português, porque a gente precisa escrever e ler muitas coisas... mas... é... bem.. poucas pessoas sabem falar o português corretamente... poucas pessoas... até eu mesmo erro muitas vezes... uso... palavras que deveriam... ou então conjugações que não ficam bonitas... não, não são sonoras [pausa longa] que a gente diz né que não são sonoras provavelmente... é bem complicado, as pessoas aqui no Brasil dificilmente falam o português correto [pausa longa] é mais fácil... é que na faculdade a gente aprende muito mais português inglês do que às vezes outras disciplinas [risos] por exemplo, no meu caso, porque a gente lê muito... e estuda muito para escrever as coisas direito [pausa longa] eu escrevi um artigo que vou publicar no meio do ano... e... o meu maior problema é o português correto e a tradução pro inglês porque... os resultados e as coisas eu sei analisar mas não sei escrever aquilo de uma maneira legal assim... para todo mundo entender.

**Fonte:** Banco de dados do Teletandem (grifos nossos)

Como podemos ver acima, a interagente, durante um momento longo de exposição, repete um discurso que pode ser encontrado nos mais diversos meios de interação social e que tem o respaldo de algumas figuras representativas do ensino formal. Na figura 1, temos um exemplo de como esse discurso se propaga e sedimenta entre os brasileiros.



**Figura 1** – A tirinha<sup>6</sup> exemplifica como algumas variantes linguísticas, consideradas de menos prestígio, são tratadas por alguns falantes de língua portuguesa

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/44Axsj>>.

Não é incomum os brasileiros terem a concepção de que não sabem falar português, muito embora utilizem o idioma para se comunicar desde muito cedo sem ter grandes ruídos na comunicação que possam impossibilitar o diálogo. BraA reafirma o discurso de que obedecer à norma e à gramática seguem sendo referência para o “bom português” e não a efetivação da comunicação entre os integrantes de uma comunidade linguística.

Na Interação B, identificamos dois momentos em que paráfrases ocorrem. No primeiro, quando a interagente se refere aos nordestinos como sendo pessoas que constituem famílias numerosas e, no segundo, quando ela afirma que “nos lugares afastados” há dificuldade de acesso à informação e, portanto, pouco conhecimento.

### **Excerto 2** (de 23’50” a 25’19”): Preconceito regional

**BrB:** Ah é legal... [risos]... aqui... no Brasil... as famílias tão ficando cada vez.. menores... porque as pessoas... se casam... e e muitas vezes não querem ter filhos, aí elas vão cuidar da... carreira... é... aí... ou/ou tem um filho... então tá diminuindo muito assim... mas se a gente... se você... quando você for pro nordeste.. você tem vontade de ir pro nordeste né? aí você vai ver que lá... as famílias são bem numerosas... é... cinco, seis, sete filhos... e até mais...

**EstB:** [risos]

**BrB:** é, é muito comum lá... é... é muito cultural assim... principalmente nas áreas mais... é... afastadas dos grandes centros... é... no interior... sabe? é... mais... não tem muito acesso à informação... então é, meninas com quinze anos têm... já tão grávidas... é bem preocupante

**EstB:** ah bem bem... é... é típica para ahn... para as famílias brasileiras... ahn... ter ahn... ahn... muitas... ahn.. membros e...

**BrB:** é, assim... tá mudando, assim... com o tempo tá diminuindo né... mas assim nos/nos... nos lugares mais afastados ainda é... a questão da informação ainda é meio complicada... no nordeste principalmente...

**Fonte:** Banco de dados do Teletandem (grifos nossos)

BraB mostra ter uma concepção dos nordestinos como sendo pessoas com menos informação e atrasadas. Tal discurso tem sido recorrente nas redes sociais, em alguns casos sendo necessária a intervenção da justiça no sentido de inibir discursos que alimentam afirmações como as que são vistas na figura 2.



**Figura 2** – Tweets da época das eleições presidenciais retirados da microblog *Twitter*<sup>7</sup>

A Interação C foi a que mais suscitou questionamentos acerca das paráfrases. Como o par C conversava sobre as eleições presidenciais e a Copa do Mundo, pudemos verificar vários momentos em que BraC faz uso das paráfrases para mostrar sua opinião sobre os temas abordados. O excerto 3 foi retirado dos primeiros minutos da interação em português do par C. Antes de trocar a língua, do inglês para o português, EstC perguntou a BraC o que ela achava da imagem da presidente do Brasil como alguém que lutou contra a ditadura e que governa a favor dos pobres.

### **Excerto 3** (de 25'38" a 26'54"): Dilma e a pobreza

**BraC:** Eh, obrigada. Então, é, ela ela usa esse discurso pra dizer que ela ajuda os pobres e tal. Ok, mas o que que é ser pobre? Essa é a questão. No... numa... num... se você for pensar bem. Então, eu posso me considerar pobre ou eu não posso me considerar pobre? Então, ela, ela, ela usa muita subjetividade. Ela não é muito. Então, ela faz um discurso muito é, ideológico. E, é bonito. É, o discurso é bonito! Mas eu não sei se... Então, por isso que eu acho que ela é mais forte entre as pessoas que não têm uma formação ou que pararam os estudos. Porque, porque ah, ah, é eu não sei. É, é uma coisa bem complexa assim. Porque, ah, hoje é lógico, hoje é mais fácil as pessoas acessarem a faculdade, fazerem uma graduação e tudo mais e, e tudo isso. Mas há muitos anos atrás isso era muito difícil. Então, para uma pessoa que não tinha dinheiro, né? Ir pra uma.. Entrar numa faculdade era algo difícil. Então, ela trabalha, eu acho que ela trabalha com esse trauma todo. Ah, porque há vinte anos você não podia entrar na faculdade, hoje você pode. Então, tem, eu acredito tem muito disso.

**Fonte:** Banco de dados do Teletandem (grifos nossos)

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://goo.gl/VwZiOT>>.

A paráfrase que BraC retoma nesse excerto está relacionada ao discurso da então candidata Dilma Rousseff, considerada pela interagente brasileira como de esquerda partidária, conforme BraC afirma ao longo da interação. De acordo com ela, o discurso da candidata é ideológico, subjetivo e bonito, voltado para aqueles que não têm formação acadêmica. Com tais informações, infere-se que a participante pensa que os pobres são convencidos por discursos desse cunho. Dessa forma, ela retoma a paráfrase: *esquerda ligada à defesa dos pobres* e, conseqüentemente, *direita relacionada à defesa dos interesses dos ricos*, também apresentada em meios de comunicação social na época da interação, como podemos ver na figura abaixo:



**Figura 3** – Matéria publicada dia 21 de outubro de 2014 no *El País*<sup>8</sup>

Antes do excerto 4, BraC e EstC discutiam alguns casos de corrupção que aconteceram com pessoas do partido da candidata do PT.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/9I9y1R>>.

**Excerto 4** (de 34'31" a 34'57"): PT = comunista = marxista

**BraC:** Então, é isso que é complicado. É muito complicado. Sem contar que existe toda a ideologia. Ideologia comunista, ideologia marxista, que é complicado, e por exemplo tem o apoio a Cuba. Todo mundo sabe que o Brasil apoia Cuba (risos), né?

**EstC:** Sim.

**BraC:** Então, construir um porto em Cuba, um porto muito grande. Sendo que o Porto de Santos tá caindo. Tá desmoronando de tão velho que tá.

**Fonte:** Banco de dados do Teletandem (grifos nossos)

O discurso retomado por BraC nesse trecho está ligado ao apoio financeiro do governo brasileiro, na época comandando pela candidata à reeleição, dado a Cuba, como foi amplamente divulgado pela mídia:



**Figura 4** – Matéria publicada na *Folha*<sup>9</sup> (online) dia 27 de janeiro de 2014

No excerto, BraC justifica a existência de uma ideologia comunista e marxista do governo do PT em decorrência do apoio financeiro do governo brasileiro a Cuba. O comentário sobre a construção do porto acontece logo após conversa sobre casos de corrupção no Brasil. A relação entre a construção do porto em Cuba e a corrupção são

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/uKUpd5>>.



questões que, sob o ponto de vista de BraC, depõem contra o governo, pois o caracterizam como corrupto e comunista.

Ao retomar esse discurso, BraC aproxima o governo brasileiro a Cuba, sugerindo que a ideologia comunista e marxista é corrupta, pois o partido é corrupto, nas palavras da interagente, “como é notório”, repetindo discurso corrente entre os opositores à Dilma Rousseff, na época das eleições. Discurso que tem se repetido no decurso deste ano por ocasião do processo de *impeachment*. Por meio do uso da expressão “sem contar que”, ela adiciona aos casos de corrupção, a ideologia marxista e comunista, como aspectos ruins e característicos do governo da candidata.

O excerto 5 foi retirado logo após a discussão das participantes sobre a construção do porto em Cuba.

#### **Excerto 5** (de 36’35” a 37’56”): Dilma, Lula e terrorismo

**BraC:** É, mais isso, isso é, isso é ideologia, né? Todo mundo sabe que a Dil..., por exemplo, assunto polêmico foi o que ela pronunciou na ONU essa semana, na semana passada. Que ela, sobre os ataques ao Estado Islâmico, ela foi lá e falou um monte de coisa que não tem pé nem cabeça. (risos) Entende, não ter pé nem cabeça?

**EstC:** Sim.

**BraC:** Então. É porque a ideologia dela. É lógico que a gente sabe que guerra num, é lógico, ninguém quer guerra. Mas meu, tão cortando a cabeça de pessoas lá, sabe. É complicado. Eu acho que não tem que se meter onde ela não é chamada. Então, ela fizesse a abertura da ONU, eu não sei, eu num, eu acho que ela deveria ter uma postura menos é, sei lá. Eu acho que ela fala o que ela não sabe. Porque o Lula também, o Lula ele era parceiro do Ahmadinejad lá do Irã. Sabe? Ele era amigui...

**EstC:** Parcei, é?

**BraC:** Não, não, Não "parceiro" (gestos com a mão indicando aspas),

**EstC:** Oh!

**BraC:** Mas ele, tipo, ele tinha relação amistosa, tipo, o governo. Ele, ele se aproximou do Irã, numa época em que o Irã tava planejando construir bombas. Então, é assim, é porque é assim sempre a ideologia anticapitalista. Então, todo mundo que é anticapitalista me alio. Independente se essa pessoa é razoável ou não.

**Fonte:** Banco de dados do Teletandem (grifos nossos)

Nesse excerto, há a retomada de uma paráfrase, que não deixa de ser uma generalização: anticapitalista é terrorista. Essa afirmação, pelo que BraC diz, encontra raízes na compreensão de que, em um discurso da candidata na ONU, ela demonstrara seu posicionamento em prol dos terroristas o que, por consequência, tornara pública sua identificação também terrorista, além de comunista. Nesse período, a presidente Rousseff, inclusive, negou haver se colocado a favor dos terroristas, como podemos ver abaixo:





**Figura 5** – Matéria publicada na *Folha*<sup>10</sup> dia 26 de setembro de 2014

Para BraC, a ideologia marxista, comunista e anticapitalista justifica as ações do governo da presidente, o qual, segundo ela, é corrupto e terrorista. Pela repetição dessas ideias e termos, BraC generaliza, apresenta um quadro de um governo que levará o país à ruína, se posicionando claramente contra esse governo. Mesmo não parafraseando frases da oposição, a interagente parafraseia ideias amplamente divulgadas contra o governo, sem conscientemente ponderar quanto à veracidade dessas ideias.

Ao incorrer nos processos parafrásticos, na semana das eleições presidenciais, a participante brasileira se mostra interpelada pelo discurso da oposição difundido pela mídia na ocasião, como se pode perceber nas figuras 6 e 7 a seguir.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/EfpiWD>>.



**Figura 6** – Publicação do dia 22 de outubro de 2014<sup>11</sup>. Referência à candidata como comunista



**Figura 7** – Charge<sup>12</sup> publicada em 2014 fazendo referência à Copa e seus benefícios para o país

O excerto 6 abaixo foi retirado da Interação D, que também ocorreu no ano de 2014, em período próximo ao das eleições para presidente, senadores e governadores no Brasil. Antes do trecho citado, as interagentes estavam conversando sobre o candidato à reeleição do governo do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin:

**Excerto 6** (de 30'24" a 31'36"): Escolas de São Paulo em pedaços

**BraD:** Olha não sei (risos). Eu espero que não. Porque, assim, é... pra quem é professor, é difícil aguentar o governo dele, é muito difícil...

**EstD:** Porque ele não é...

**BraD:** Não é bom pros professores, é difícil. E assim... é... ele, as escolas públicas aqui de São Paulo, estão muito, muito estragadas, sabe? Elas estão assim...a gente fala que estão caindo aos pedaços, já ouviu essa expressão? Caindo aos pedaços, vou escrever pra você.

**Fonte:** Banco de dados do Teletandem (grifos nossos)

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/2XHQwV>>.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/hr4d7c>>.

Como podemos observar, no excerto, a interagente brasileira repete o discurso parafrástico veiculado e sedimentado pela maioria dos brasileiros de que as escolas públicas são espaços que não recebem a manutenção adequada, chegando, assim, a se tornarem locais que estão “caindo aos pedaços”. Esse tipo de discurso circula nos meios de comunicação e costuma se tornar manchete de jornais e programas de entretenimento e informação matinais, como no exemplo da figura 8 a seguir. No entanto, não é real que todas as escolas estejam no estado de abandono e depredação que o discurso da parceira brasileira deixa a entender.



**Figura 8** – Reportagem<sup>13</sup> do dia 11.06.2014 na TV Bandeirantes

## **Resultados e discussão: potenciais sequências de aprendizagem intercultural e mediação**

Inicialmente, é válido mencionar que as partes analisadas constituem apenas uma parte da interação, na qual ambos participantes falam em português. Teoricamente, essa parte é o momento oportuno para que a aprendiz estadunidense de português tenha oportunidade de praticar o idioma que está aprendendo. Como podemos ver nos excertos,

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/s5pkyy>>.

acima, houve pouca participação dos estadunidenses. As brasileiras têm os turnos maiores e, salvo alguns casos, há poucos momentos nos quais se discutem questões linguísticas. BraC, por exemplo, está tão envolvida na discussão sobre o tema político-econômico-cultural que raras são as discussões sobre essas questões. Há momentos em que repetem equívocos da aprendiz de português, como no momento transcrito abaixo:

**Excerto 7** (de 52'17" a 52'22"): (Des)preocupações linguísticas

**BraC:** Os tucanos.

**EstC:** Mas eles não estão bem conservativos?

**BraC:** Sim, mas São Paulo é conservativo [sic], né?

**Fonte:** Banco de dados do Teletandem (grifos nossos)

Respondendo às perguntas do estudo, apresentadas no início deste artigo, as paráfrases são as marcas discursivas encontradas nas sessões de Teletandem investigadas que evidenciaram os momentos de *potenciais sequências de aprendizagem intercultural*. A presença de discursos, como os apresentados, se torna oportunidade para a intervenção da mediação do professor de língua estrangeira, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da *competência intercultural* de seus alunos.

Como pudemos ver, acima, sem uma mediação atuante, realizada após cada sessão de Teletandem, os parceiros, alunos de línguas estrangeiras, podem utilizar o tempo de maneira que não consigam agir reciprocamente, sem refletir acerca das questões culturais. Sem tais reflexões, os alunos podem não desenvolver a *competência intercultural* e até mesmo deixar à margem questões linguísticas que constituíram a motivação inicial para suas participações no Teletandem. Assim, essas sequências podem ser vistas pelo mediador como pontos de partida para problematização de questões interculturais.

Tais conteúdos auxiliam o parceiro a questionar-se sobre suas afirmações/generalizações, e mostram os múltiplos modos pelos quais nossos posicionamentos podem ser entendidos pelo outro. Discutir essas questões na mediação poderá ajudar o interagente a reconhecer que somos inconscientemente interpelados por outros discursos com os quais muitas vezes não concordamos por completo.

No caso de nosso estudo, as paráfrases serviram apenas para reforçar generalizações de um grupo preconceituoso linguística e regionalmente e contra alguns partidos políticos. A partir dessa identificação de sequências, a mediação poderia ser o

espaço no qual se começa o processo de desenvolvimento constante da *competência intercultural*, com parceiros mais voltados para a colaboração, para a aprendizagem do outro, colocando-o em posição de equidade consigo mesmo.

### **Como se fará isso?**

O papel do mediador neste processo de desenvolvimento da competência intercultural é, por assim dizer, indispensável. A proposta da problematização no grupo nos parece ser a alternativa mais eficaz, tendo no mediador a figura instigante da reflexão necessária para tal. No intuito de alcançar este objetivo, o mediador, após a identificação das PSAIs, criaria situações análogas de diálogo entre parceiros de Teletandem, para em seguida lançar os questionamentos.

Os participantes teriam oportunidade de colocar sua opinião a respeito do posicionamento discursivo dos parceiros envolvidos na PSAI, sendo orientados pelo mediador a perceber as construções discursivas que embasam as escolhas, lexicais inclusive, dos parceiros durante sua interação.

Destarte, o papel do mediador, sua cautela na identificação das PSAIs e a criação das situações análogas podem garantir o sucesso do desenvolvimento da competência cultural ou a solidificação de pré-conceitos sobre o outro e sobre a própria cultura.

Vale ressaltar que, caso o mediador entendesse ser melhor destacar as PSAIs, tentando mostrar explicitamente aos interagentes: a) as equivalências entre fenômenos das duas culturas; b) as ocasiões em que tentam explicar para o outro como compreendem os acontecimentos e ainda como c) o outro se adapta às suas contribuições, não estaria contribuindo para a reflexão que se faz imprescindível para o desenvolvimento da *competência intercultural*. Logo, entendemos ser fundamental que os interagentes cheguem eles mesmos às conclusões a respeito das construções discursivas e a explicitação de sua adesão a um ou outro discurso.

### **Considerações finais**

Segundo Kramsch e Uryu (2014), os Terceiros Espaços são “zonas de colaboração e aprendizagem ou atividades reorganizadas para acomodar diferentes estilos de

aprendizagem e para transformar conflito e falta de harmonia em diálogo frutuoso” (p. 213). A análise dos excertos apresentados aqui nos moveu a reflexões que nos inquietaram, assim como reiterou que o Teletandem pode ser um Terceiro Espaço, lugar de desconstrução e construção, propício para o desenvolvimento de competência intercultural (BELZ, 2003; HELM, 2009), apesar dos encontros normalmente não ultrapassarem as dez sessões.

Identificar os *processos parafrásticos* presentes nas sessões também nos indica as *potenciais sequências de aprendizagem intercultural* que, como uma implicação pedagógica a ser discutida nas mediações, será útil nesse processo. Desse modo, ao se deparar com questionamentos<sup>14</sup> sobre a sua identidade e práticas culturais, assim como a do seu parceiro, o interagente poderá, nesse Terceiro Espaço, que não é o dele nem o do outro, perceber que muito do que acreditava ser “a verdade” se configura como construções sociais sedimentadas há anos e que não correspondem à realidade vivida por ele/ela. Nesse encontro dos diferentes, se percebendo assim, diverso do outro, com o auxílio da mediação, os parceiros terão oportunidade de desconstruir “pré-conceitos”, questionando-os (inclusive os que estão sedimentados a respeito de sua própria cultura e/ou cultura do outro).

As culturas de duas pessoas diferentes, com histórias diferentes, se encontram movidas pela disposição de aprender e de colaborar na aprendizagem de um idioma. Por oportunizar esse encontro, no entanto, o Teletandem poderá deixar de ser esse Terceiro Espaço, caso a mediação não exerça seu papel, pois normalmente tomamos a própria cultura como padrão, não questionamos nossos posicionamentos e terminamos por contribuir com os processos parafrásticos.

O que apontamos aqui são, portanto, implicações pedagógicas, considerando que não discutimos a mediação, principalmente por entendermos que precisaríamos de um espaço um pouco maior do que nos é permitido neste gênero e para o que nos propomos neste trabalho. Essas implicações surgiram das reflexões que a identificação das *potenciais sequências de aprendizagem intercultural*, a partir das paráfrases, nos suscitaram como oportunidade ímpar de desenvolvimento da capacidade de compreensão do outro como diferente de si. Isto considerando que, embora os interagentes

---

<sup>14</sup> Como por exemplo: Os brasileiros falam “errado” mesmo? Como conseguem se comunicar? A corrupção é característica de um partido político ou pode ser encontrado nos demais? Que imagem do “ser brasileiro” ou do “viver no Brasil” estou passando ao parceiro? Somos mesmo todos “iguais”?

estadunidenses não tenham sido o foco neste artigo, é perceptível através dos excertos selecionados um posicionamento de acolhida das informações. Sem discordar, o ‘outro’ ouve sobre questões culturais e políticas, dando-nos indícios de seu respeito diante do outro que fala de si sobre quem o primeiro tem pouca ou nenhuma informação. Enquanto o estadunidense ouve, o brasileiro fala de si, colocando-se como diferente, pois ao usar diante do estrangeiro a expressão “porque no Brasil”, o brasileiro está delimitando fronteiras culturais, onde as vivências e escolhas são diversas daquela que me ouve, caso contrário não haveria razão para estar explicando tais questões.

Nesse sentido, a identificação das *potenciais sequências de aprendizagem intercultural* pode contribuir de modo relevante para uma educação de línguas estrangeiras preocupada com o desenvolvimento da *competência intercultural* do aprendiz. Isso porque as tais sequências constituem excertos nos quais o mediador pode ver materializado linguisticamente, pelo discurso, questões culturais e pontos de vista.

Um professor de línguas estrangeiras que assuma a responsabilidade de mediar esses encontros interculturais precisará estar sempre atento aos posicionamentos de cada interagente que medeia. Ele próprio deverá se colocar num Terceiro Espaço para ajudar os interagentes a questionar seus posicionamentos diante do outro (estrangeiro) a respeito de suas respectivas culturas e pontos de vista, talvez suscitando questionamentos como: Que marcas linguístico-discursivas, que palavras/posicionamentos deixam a entender que a cultura do outro é superior e a minha inferior, mais corrupta e complicada? Qual o perigo das generalizações? O Teletandem, como Terceiro Espaço, pode ser um lugar perigoso, de cristalizações e ampliações de preconceitos – uma “faca de dois gumes”, como afirma Telles (2015). No entanto, trata-se de um lugar ímpar para podermos efetivamente construir colaboração e autonomia no ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

LOPES, Queila Barbosa; FRESCHI, Ana Carolina. Potential intercultural learning sequences in Teletandem: the importance of mediation. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 49-74, 2016.

**Abstract:** *From the characterization of Teletandem as a Third Space, where intercultural contact has a privileged territory (KRAMSCH; URYU, 2014), and of intercultural competence (BELZ, 2003) and paraphrases concepts (ORLANDI, 1987; 2000; PÊCHEUX, 1997), we discuss the importance of identifying potential sequences of intercultural learning (BORGHETTI et al., 2015) as opportunities for better self-*

*understanding and self-criticism and development of intercultural competence from Teletandem mediation. In this way, our paper is at the interface among Language and Cultural Studies and Discourse Analysis of French line. Data were collected in 2011, 2012 and 2014 and their themes were linguistic and regional prejudice, presidential elections, FIFA World Cup in Brazil and generalizations about the situation of schools in São Paulo state. These issues based part of interactions and raised several paraphrases, which led us to some questions. Analyzing four Teletandem sessions of different language pairs, we could identify potential sequences of intercultural learning (PSILs), which demonstrate Teletandem potential as a space of this type of learning. Mediation sessions can significantly contribute to develop this competence, by helping to understand identities and what we know to be the identity we claim to have. This contribution may be effective through mediator's problem-action, which by using similar examples to those detected as PSILs, could make questions that help participants to reflect on their speech and try to put themselves in other's place.*

**Keywords:** *Teletandem. Interculturality. Intercultural learning sequence. Paraphrases. Mediation.*

Submetido em: 30/05/2016.

Aceito em: 20/07/2016.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESPECIALIST**, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BELZ, J. A. Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. **Language Learning & Technology**, v. 7, n. 2, p. 68-99, 2003.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BORGHETTI, C. *et al.* Interactions among future study abroad students: exploring potential intercultural learning sequences. **Intercultural Education**, v. 26, n. 1, p. 31-48, 2015.
- BURNS, A. **Collaborative Research for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.



BUTLER, J. **Gender Trouble**: Feminism and the subversion of identity. New York: Routledge Press, 1999.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DERRIDA, J. **Limited inc**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1988.

GIVEN, L. M. (Ed.). **The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. v. 1 and 2. Los Angeles: SAGE Publications, 2008.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, v. 22, n. 2, p. 201-201, 2006.

HELM, F. Language and culture in an online context: what can learner diaries tell us about intercultural competence? **Language and Intercultural Communication**, v. 9, n. 2, p. 91-104, 2009.

KRAMSCH, C.; URYU, M. Intercultural contact, hybridity, and third space. In: JACKSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2014. p. 211-225.

MARTINS MOITEIRO, N. **Action research on Teletandem**: an analysis of virtual intercultural communication between students from Brazil and Germany. Diplomarbeit. Johannes Gutenberg Universität – Mainz. 2009.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

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

SALOMÃO, A. C. B. **A cultura e o ensino de língua estrangeira**: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil. 2012. 270 f. Tese (Doutorado em estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

TELLES, J. A. **Teletandem Brasil**: línguas estrangeiras para todos. Projeto de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2006. Disponível em:

<[http://www.Teletandembrasil.org/site/docs/Teletandem\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.Teletandembrasil.org/site/docs/Teletandem_BRASIL_completo.pdf)>.  
Acesso em: 18 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Teletandem**: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas: Pontes Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. Teletandem: Transculturalidade na comunicação on-line em línguas estrangeiras por webcam. **Teletandem News**, ano V, n. 1, p. 2-3, jan./abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Teletandem and performativity. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 1-30, 2015.

TELLES, J. A.; FERREIRA, M. Teletandem: possibilidades, dificuldades e abrangências de um projeto de comunicação *on-line* de PLE. **Revista Horizontes em Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 1-20, 2010.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ZAKIR, M. A. **Cultura e(m) telecolaboração**: uma análise de parcerias de Teletandem institucional. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

# VERB RAISING, IMPOVERISHMENT OF THE VERBAL PARADIGM AND WEAKENING OF TENSE IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Aquiles TESCARI NETO<sup>1</sup>

**Abstract:** The paper revisits the debate on verb raising in Brazilian Portuguese (BP) as well as the discussion on the impoverishment of BP verbal inflectional paradigm. It suggests that the weakening of the Agr system in BP is not sufficient to explain why the verb raises less in BP than in other Romance languages, from both theoretical and empirical points of view. Rather, it suggests that the weakness of Tense in BP (AMBAR, 2008; CYRINO, 2011, 2013) would explain why the verb raises at most to a medial position in this language. To arrive at this conclusion, the first attempt is to revisit the literature on verb raising in Brazilian Portuguese. Two main competitive approaches to verb movement in Portuguese will be discussed as well as their interpretation of some traditional tests normally evoked to justify the presence or absence of verb raising. It will be shown that the verb leaves the VP in this language on the basis of traditional tests involving adverbs, as floating quantifiers are no useful diagnostics in BP. The second step is to bring pieces of evidence to suggest that it is not the impoverishment of the verbal paradigm that explains why the verb does not raise in BP as high as it does in other Romance languages, but rather the weakness of Tense in that language.

**Keywords:** Verb Movement. Agreement. Impoverishment of the Verbal Paradigm. Tense. Cartography. Generative Syntax.

## Introduction

Three important “moments” characterize the Generative enterprise devoted to the description of the “IP” space or *Middlefield* or “INFL” (or “TP”, as in the Minimalist Program) in the last thirty years of the Principle and Parameters Theory. The

---

<sup>1</sup> UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – Departamento de Linguística. Campinas – São Paulo – Brasil. 13083-970 – [tescari@iel.unicamp.br](mailto:tescari@iel.unicamp.br)

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v13i3.395>

first is Chomsky's (1986)<sup>2</sup> attempt to extend the X-Bar Theory to functional categories. Chomsky explicitly recognized the IP as part of the clause. After that, Pollock (1989), with his "Split IP hypothesis", initiated a prolific line of research, which was the starting point for a number of works on the architecture of the clause and verb movement. In the wake of Pollock (1989), Cinque (1999)—here identified as the third moment—split the IP even more, in almost 40 functional projections (FP, from now on).

Cinque's (1999) work is part of a research program entitled "The Cartographic Project" (CINQUE, 1994, 1999, 2004, 2005, 2006, 2008, 2009a,b, 2010; BELLETTI, 2004; RIZZI, 1997; 2001, 2004, 2006; BENINCÀ; POLETTI, 2005; BENINCÀ, 2006; CINQUE; RIZZI, 2010; LAENZLINGER, 2011; BENINCÀ; MUNARO, 2011; BRUGÈ et al., 2012; RIZZI; CINQUE, 2016; a.o.), which aims at drawing detailed and precise maps of syntactic configurations (CINQUE; RIZZI, 2010). In this paper, I draw on the cartographic approach to investigate the issue of verb raising in BP. The assumption of the cartographic framework helps to precisely pinpoint the position where the verb ends up in different languages. Hence, in assuming Cinque's hierarchy, one expects the existence of cross-linguistic variation regarding the landing site for the raising of the thematic verb (V) (to different positions in the hierarchy) in different languages. This is, indeed, what happens in Romance: the verb raises less in Brazilian Portuguese (BP), than in other Romance languages (European Portuguese (EP), Spanish and Italian).

The main goal of the paper is to explore an alternative answer to the following question: can the impoverishment of the verbal inflectional paradigm (GALVES, 1993; DUARTE, 1995) explain why the verb raises less in BP than in other Romance languages? In order to do so, previous works on V raising in BP will be reviewed in the next section. There are two main approaches to the V raising phenomenon in Portuguese. One argues in favor of a difference between BP and EP with respect to the height to which the thematic verb moves in each language. The other argues that there is no difference between these two varieties as far as V raising is concerned: there is only short V raising both in BP and EP. Traditional tests involving adverbs and floating

---

<sup>2</sup> Also relevant in this context are Stowell (1981), Safir (1982), a.o.

quantifiers will be presented to show the presence of verb raising to INFL<sup>3</sup> in BP and how each theoretical analysis deals with the data. Next, the assumption of the Cinque (cartographic) hierarchy will aid in identifying the highest landing site for V movement in BP, namely T<sub>Anterior</sub>, on the basis of the position of the lexical verb with respect to one specific value of the adverb *já* ‘already’. In other Romance languages (EP, Italian and Spanish), the V raises more. In order to explain why the V raises less in BP, two main hypotheses will be considered: the first turns to the weakening of the verbal inflectional paradigm (GALVES, 1993); the second, to the weakening of Tense (AMBAR, 2008; CYRINO, 2011, 2013). I will show, on the basis of the position of V relative to the T<sub>Anterior</sub> adverb—as well as on the basis of the interpretation of the preterit in BP and EP (CYRINO, 2011, 2013)—, that the second hypothesis would better explain why the V raises less in BP.

### **Previous accounts on verb raising in BP**

The idea that the thematic verb raises to inflection in BP is consensual among scholars working on this language (cf. AMBAR; GONZAGA; NEGRÃO, 2004; AMBAR; NEGRÃO; VELOSO; GRAÇA, 2009; COSTA; SILVA, 2006; CYRINO, 1999, 2011; CYRINO; MATOS, 2002; SILVA, 1996; GALVES, 1993, 1994; COSTA; GALVES, 2002; MATOS; CYRINO, 2002; MODESTO, 2000; OLIVEIRA E OLIVEIRA, 1999; PIRES, 2005; SILVA, 2001; SILVA, 2009; TESCARI NETO, 2013; VICENTE, 2006; a.o). These works can be grouped into two main approaches for the V raising phenomenon in Portuguese. The first argues in favor of a difference between BP and EP with respect to the height to which the thematic verb moves in each language. This approach has been mainly inspired by Galves's (1993, 1994, 2001) works. The second approach, mainly spread by the works of Costa and Galves (2002) and Costa and Silva (2006), argues that there is no difference between these two varieties of Portuguese as far as V raising is concerned: there is only “short V-raising”, in their own terms, in both languages.

Thinking of a (revisited) Pollockian representation for the IP like the one

---

<sup>3</sup> Here V raising to INFL/I/T refers to the displacement of the V out of the VP to a dedicated position in the Middlefield, which corresponds to Chomsky's (1986) I, generally referred to as T in the Minimalist Program.

suggested in Belletti (1990) and Chomsky (1991), i.e. [AgrP ... [TP ... [...]]],<sup>4</sup> it has been assumed since Galves's (1993, 1994) pioneering works on verb movement in BP, that the thematic V does not target the highest INFL node in this language. This is the main theoretical approach to V raising in BP. Galves's general insights on V raising in BP—namely, the idea that V would not move to a higher position (whatever it is), but would stop in a medial/lower position within the IP—remained almost unaltered in the analyses proposed since then. Hence, works after Galves (1993, 1994)—both those assuming a more ‘minimal’ representation for the clause<sup>5</sup> and those which, in spite of Chomsky's (1995, chapter 4) severe restrictions on the representation of functional categories, assume a more articulated representation<sup>6</sup>—kept with Galves's idea that V would not target the highest INFL node in BP.

Galves (1994) takes INFL to be a “non-split category” in BP. According to her, BP would have a syncretic INFL, but would still exhibit V movement—see the arguments presented by the author in the discussion of the data in (1) below. In another paper (Galves, 1993), the author assumes a split version of Pollock's INFL, but suggests that BP would only have “short V-movement”, i.e. movement to a lower/medial position.

In both works, the fact that BP has an impoverished verbal inflectional paradigm (as shown by the loss of person distinctions)<sup>7</sup> plays a crucial role, either by associating it to its syncretic nature (GALVES, 1994) or to short movement, i.e. movement of V to T but not to Agr (GALVES, 1993). In Galves (1993), for instance, the loss of verb movement in BP is explicitly associated with the weakening of the verbal inflectional paradigm in this language (see the table below), which would be seen as one property of

---

<sup>4</sup> In Pollock (1989), the structure assumed for the IP is [TP ... [AgrP ... [...]]]. On the basis of the Mirror Principle (Baker, 1985), Belletti (1990) suggests that the order of the INFL projections would actually be [AgrP ... [TP ...]], given the belief that the V would first move to T to pick up the MTA (i.e. Modality, Tense and Aspect) morphology and then V-T would move and adjoin to Agr to pick up the agreement morphology. Chomsky (1991) adopts (and slightly modifies) Pollock-Belletti's structure, by assuming two Agr-related functional projections, namely, Agr<sub>S</sub>P and Agr<sub>O</sub>P, interspersed by TP, giving rise to the following hierarchy of INFL projections: [Agr<sub>S</sub>P [TP [Agr<sub>O</sub>P]]].

<sup>5</sup> See, among others, Cyrino (1999), Modesto (2000); Pires (2005) and Vicente (2006).

<sup>6</sup> See, for instance, Silva (1996), Silva (2001), Brito (1999, 2001), Silva (2001), Ambar; Gonzaga; Negrão (2004), Cyrino (2011, 2013), Cyrino; Matos (2002), Silva (2009), among others.

<sup>7</sup> But see Costa and Silva (2006), according to whom colloquial BP (their “BP<sub>2</sub>”) only distinguishes [person] but not [number] features in its agreement system. See also the footnote 9 in the sequence and Galves (1994: 94, endnote 13). Galves (1994) mentions the existence of dialects of BP, where only the first person singular has a distinct verbal ending. In those varieties of colloquial BP, all the other persons have the third person singular ending.

a cluster of morphosyntactic properties generally linked to the loss of the second person singular pronouns in BP grammar in the 19<sup>th</sup> century (see the collection of works in Roberts and Kato (1993)). Pires (2005) also follows this direction in his attempt to explain why BP has lost clitic climbing (see also PAGOTTO, 1992 and CYRINO, 1993, 2010). These changes partially explain why BP and EP have different grammars.<sup>8</sup>

Person-number	Pronoun	Paradigm 1	Paradigm 2	Paradigm 3 <sup>9</sup>
1 <sup>st</sup> singular	Eu	am- o	am o	am o
2 <sup>nd</sup> singular	Tu	am a s	-	-
	Você	am a	am a	am a
3 <sup>rd</sup> singular	Ele/ela	am a	am a	am a
1 <sup>st</sup> plural	Nós	am a mos	am a mos	-
	A gente	-	am a	am a
2 <sup>nd</sup> plural	Vós	am a is	-	-
	Vocês	am a m	am a m	am a m
3 <sup>rd</sup> plural	Eles/elas	am a m	am a m	am a m

**Table 1: Pronominal and Inflectional Paradigms in BP (Duarte, 1995: 40)**

From the data shown in this table, the verbal paradigm has evolved from a system having six distinct inflectional endings (paradigm 1) to the present one that has only three distinct forms (see “paradigm 3” in the table, which represents the speech of the young speakers of current BP). As argued by Duarte (1993, 1995, 2000) and mentioned in the last paragraph, this change has been motivated by a change in the set of the pronominal subjects. Duarte (2000) reports that it starts by affecting the forms of the 2<sup>nd</sup> person, which were combined with verbal forms having exclusive endings (see paradigm 1), and were replaced by *você* (singular) and *vocês* (plural) which take the inflectional endings of the third person singular and plural (paradigm 3). The first

<sup>8</sup> Naturally, the grammar of EP has also undergone a number of syntactic changes.

<sup>9</sup> As Avelar (2009a: 161) points out, the only clear distinction in current BP is the first person singular to the effect that paradigm 3 would co-exist with a “paradigm 4”, where only the first person singular would have an exclusive ending. All the other persons would exhibit the zero morpheme ( $\emptyset$ ): Eu am-o (first person sing.) vs. Você (2<sup>nd</sup> p. sing.) ama-  $\emptyset$ ; Ele/ela (3<sup>rd</sup> p. sing.) ama-  $\emptyset$ ; A gente/Nós (1<sup>st</sup> p. plur.) ama-  $\emptyset$ ; Vocês (2<sup>nd</sup> p. plur.) ama-  $\emptyset$ ; Eles/elas (3<sup>rd</sup> p. sing.) ama-  $\emptyset$ .

person plural *nós* (paradigms 1 and 2) has also been replaced by the pronominal expression *a gente* 'the people', which also takes the inflectional ending of the third person singular. All these changes explain why BP has an impoverished verbal inflectional paradigm (GALVES, 1994, 2001; RODRIGUES, 2004; DUARTE, 1995; SILVA, 1996; BRITO, 1999; FERREIRA, 2000; KATO; DUARTE; CYRINO, 2000; BARBOSA; DUARTE; KATO, 2005; AVELAR, 2009a, b, *a.o.*).

Several works followed Galves (1993, 1994) in associating V raising to verbal morphology. Hence, the attested poverty in the BP morphological paradigm would be directly linked to the quite limited low position (in the Middlefield) where the V stops in this language. The data presented below, from Galves (1994: 46), illustrates that the V must leave the VP in BP. The low adverb *cuidadosamente* ('carefully'), a manner adverb—which has been traditionally considered a VP adjunct—, must be found in the right of the thematic verb *acabaram* ('finished'), suggesting that the V has to leave the thematic field and raise to INFL:<sup>10</sup>

- |     |    |  |                       |                       |            |
|-----|----|--|-----------------------|-----------------------|------------|
| (1) | a. | *As crianças                                 | <i>cuidadosamente</i> | acabaram              | sua tarefa |
|     |    | The children                                 | carefully             | finished              | their work |
|     |    | 'The children carefully finished their work' |                       |                       |            |
|     | b. | As crianças                                  | acabaram              | <i>cuidadosamente</i> | sua tarefa |
|     |    | The children                                 | finished              | carefully             | their work |

Though the data in (1) is sufficient to show that the lexical verb has to leave the VP in BP, it tells nothing on the maximum height in the Middlefield where the verb can go. Some data have been presented in a number of papers to show that the thematic verb does not reach the highest INFL node in BP (see, among others, Modesto, 2000; Silva, 2001; Brito, 1999, 2001; Cyrino, 2013; Tescari Neto, 2013). Modesto (2000), Silva (2001) and Tescari Neto (2013), in particular, take the position of V relative to the medial adverb *já* ('already') to suggest that the thematic verb raises more in EP than in BP, as it cannot be found in the right of this adverb in BP.<sup>11</sup> The following data are

<sup>10</sup> (1a) is ungrammatical only in the manner reading for the adverb, namely, in the reading it has scope over the VP ("they finished their work in a careful way"). The subject-oriented reading ("It was careful of the children to finish their work") is possible in the preverbal position (COSTA; GALVES, 2002: 112).

<sup>11</sup> In terms of Cinque's hierarchy, the Portuguese adverb *já* can overtly realize the content of, at least, three distinct functional projections, as shown above (in I, II and III):



(I) – **Asp<sub>Proximative</sub>**: This aspect, which can be overtly lexicalized by the adverb *já* in BP and EP, expresses that “an event is going to take place a short while after some reference time” (Cinque, 1999: 97).

- (i) Voltamos *já*  
 We-will-be-back soon (Lopes, 1999: 412)  
 'We will be back soon'  
 (ii) A: - O João está à espera que lhe telefonas  
 The João is to-the waiting that him you-call  
 'João is waiting you call him'  
 B: - Telefono-lhe *já* (EP)  
 I-call-him immediately  
 'I call him immediately'  
 B': - Ligo para ele *já* (BP)  
 I-call to he immediately  
 'I call him immediately'

The EP version of (ii) was pointed out to me by one of the two anonymous reviewers. Both in EP and in BP, the V raises past the proximative adverb. But see Garzonio & Poletto (2014), according to whom, in some Romance varieties, some scalar adverbs have to raise to the left-periphery of the sentence. This seems to be the case of the (ii.B") version of (B') above, in BP.

- (ii) B": - Já ligo para ele  
 Immediately I-call to he  
 'I call him immediately'

(i), above, is also grammatical in BP, suggesting that in both varieties the verb raises past the **Asp<sub>Proximative</sub>P**, one of the lowest FPs of the Cinque hierarchy. This 'aspectual' use of *já* 'soon' is not of relevance here, as we are mainly concerned to the highest *já* 'already', which, judging by the data shown in (2) in the text, cannot be found to the right of the thematic verb in BP.

(II) - **T<sub>Anterior</sub>**: Regarding this category, Cinque (1999: 94) states that: “[its] core meaning is one of temporal priority [...]; in fact, one of precedence with respect to a reference time”. The adverb *já* can also be used to express this (semantic) value, in which case it is translated as *already*. (iii.a, b), which illustrate this use of *já*, was kindly provided by one of the two reviewers.

- (iii) a. O bebê *já* tomou banho  
 The baby already took shower  
 'The baby has already taken a shower'  
 b. O bebê *já* tinha tomado banho  
 The baby already had taken shower  
 'The baby had already taken a shower'

It is quite hard to get the contribution of *já* in the (a, b) examples above. Cinque (1999: 94) gives the following two examples where the adverb *already*, in the matrix sentence of (iv.b), forces the event described in the matrix to take place before the one described in the adverbial clause, which is characteristic of the *anterior* tense.

- (iv) a. John had gone surfing when Harry had gone swimming  
 b. John had already gone surfing when Harry had gone swimming

Thus, compared to (a), the (b) sentence in the previous example shows us the precise contribution of *já*, which, as an anterior adverb, indicates that the event described in the *when*-clause takes place after the one described in the matrix. Hence, the use of *já* indicates that the event described takes place before a reference point, which, in the case of (iii.a.), for instance, is the moment of the speech.

For the purposes of the present paper, this is the relevant semantic value of *já*. So, whenever I mention the adverb *já*, from now on in the paper, I have this *anterior* value in mind.

(III) – **Asp<sub>Habitual</sub>**: the habitual aspect expresses the occurrence of an event or state as characteristic of a period of time, thus differing from the iterative aspect that expresses the mere repetition of an event or state (see Comrie, 1976; Cinque, 1999).

The adverb *já* is ambiguous between two different aspectual values in (v), below, as pointed out to me by one of the reviewers (see the relevant paraphrases in (v.a) and (v.b)).

- (v) *já* toma banho O bebê  
 The baby *já* takes showers  
 a. The baby is going to take a shower soon/immediately/right now  
 b. The baby is used to taking showers

Both readings are associated with (distinct) aspectual values. In the (a) reading, one has the “proximative”

presented and discussed in Modesto (2000: 27):

- (2) a. A Maria já não come nada, não devia fazer dieta (OKBP, OKEP).  
the Maria already not eats anything, not should do diet  
'Maria already doesn't eat anything, she shouldn't be in a diet'
- b. A Maria não come já nada, não devia fazer dieta (\*BP; OKEP)  
the M. not eats already anything, not should do diet  
'M. already doesn't eat anything; she shouldn't be in a diet'

Independently on the adjunction locus of the adverb *já*—see the “cartographic” discussion of the data in (2a,b) in the penultimate section; also see the discussion on the  $T_{\text{Anterior}}$  value of *já* in the footnote 11—, the data in (2) has been taken to suggest that the verb does not raise to a higher position in BP. This is due to the fact that the position of the verb relative to *já* is quite different from its position relative to left-edge adverbs like *cuidadosamente* ('carefully'), from the example (1), which cannot be found in the left of the thematic V.<sup>12</sup>

Besides these tests involving low adverbs, which can detect whether the lexical verb leaves the thematic field, another diagnosing test has been used, namely the position of the thematic V relative to floating quantifiers. The data in (3-4), involving the universal quantifier, from Silva (1996: 46), is not conclusive on whether or not the verb raises to INFL.

- (3) a. Todos os caras viajaram (BP)  
All the guys traveled  
'All the guys have traveled'

---

aspect, already described above; in the (b) sentence, one gets the habitual aspect reading of the adverb *já*. Needless to say, though important, a description of the uses of *já* is far beyond the scope of the present paper. The relevant use of *já*, which concerns us here directly, is the “ $T_{\text{Anterior}}$ ” use. On the semantic values of *já* in EP, see Lopes (2003) and Martins (2007). The fact that *já* (i) drives obligatory proclisis in EP (Martins, 2007) and (iii) blocks verb reduplication in that language (Martins, 2007) may be due to its obligatory movement to the left-periphery, in the spirit of Garzonio & Poletto (2014).

<sup>12</sup> As the data in (1), already given above, show, the V has to be found on the left of *bem* 'well'. This fact *per se* would be sufficient to suggest that *bem* and *já* have distinct adjunction sites. Were both adverbs adjoined on the left edge of the lower phase, one should not expect this different behavior relative to the thematic verb. According to Cinque's hierarchy, *já* occupies the Spec of  $T_{\text{Anterior}}$ . When *já* cooccurs with *bem* or other adverbs it c-commands, it must precede the other adverb, unless movement of larger pieces of the structure places the c-commanded adverb before *já*.

- b. Os caras todos viajaram  
The guys all traveled
- c. Os caras tinham todos viajado  
The guys had all traveled  
'All the guys had traveled'

One could take (3b) to say that, as in English (which has the Subject-quantifier-VP order), the V does not leave the VP in BP. Silva (1996: 46) also presents the data in (4), having a transitive V, which seem to favor such an analysis:

- (4) a. Todos os caras amam a Maria  
All the guys love the Maria  
'All the guys love Maria'
- b. Os caras todos amam a Maria  
The guys all love the Maria
- c. \*Os caras amam todos a Maria (SILVA, 2006: 46)<sup>13</sup>  
The guys love all the Maria

For Galves (1994), Silva (1996) and Modesto (2000), the fact that a universal quantifier can be found in the object position (see (5) below) would lead one to think that this conclusion is only premature. Thus, it would not be correct to think that (3b) is derived by raising the DP “os caras” to the Subject position, leaving the verb in its “base-generated” position. (3b) is actually grammatical given the existence of the order DP/NP-quantifier within the extended projection of the N in BP (GALVES, 1994; SILVA, 1996).

- (5) a. Eu vou convidar os caras todos  
I will invite the guys all  
'I will invite all the guys'

---

<sup>13</sup> This sentence is grammatical for me, nonetheless. Galves's (1994) informants consider a sentence with the universal quantifier between a transitive verb and its complement only marginal:

(i) ?Os alunos fizeram todos a tarefa (GALVES, 1994: 43)  
The students did all the homework  
'All the students did the homework'

- b.    Eu     vou    convidar    todos   os caras  
       I     will   invite     all     the guys

Galves (1994) and Silva (1996) suggest that (5a,b) actually involve two different structures: in (5a), one gets the structure (i) “[NP XP todos]”, where *todos* is an attribute, whereas in (5b), the structure is (ii) “[QP todos XP]”. The different judgments of the speakers for (4c) would depend on whether they have the structure in (ii) available in their grammar. Only the speakers having the structure (ii) would allow the quantifier to float between the auxiliary and the past participle (see (3c)). The speakers whose grammar only allows the structure in (i) would not accept that the quantifier float, given that, in these structures, it cannot stay alone. All in all, (3b) would have no strict relation with V raising, since one could derive it without turning to the absence of V raising to inflection. The conclusion Galves (1994) and Silva (1996) draw from the data on floating quantifiers presented so far, is that they cannot be taken as reliable diagnostics for V raising in BP.<sup>14,15</sup>

Even though floating quantifiers are not of help as diagnostics for V raising in BP, the data presented above on low and medial adverbs have been largely used by scholars who defend a strict relation between V raising to INFL and rich inflection: while in EP the V targets a higher node (it can raise past *já* 'already'), in BP it can only go to a medial position (as movement past *já* is not possible)—see the data in (2).

Two important facts would lead one to conclude that there is indeed a systematic link between rich verbal morphology and verb raising in Romance. First, Italian, (European) Spanish and EP have a quite rich inflectional paradigm: EP has five inflectional distinctions, whereas the other two get six distinctions each (see table 2 below). (Standard) BP has at most 4 distinctions (see table 1). Second, EP (cf. (2) repeated below), Italian (6) and Spanish (7) behave differently from BP (see (2), repeated below) with respect to the position of *already* relative to the thematic verb. While the V must raise past it in EP (2), Italian (6) and Spanish (7), that is not the case

<sup>14</sup> The same conclusion is reached if one assumes, with Vicente (2006) that the order NP/DP-*todos* obtains by moving the NP/DP across the quantifier.

<sup>15</sup> Tescari Neto (forthcoming) presents independent evidence, on the basis of English data on floating quantifiers and adverbs, to suggest that the position of merge of the universal quantifier is actually higher than the maximum height to which the V moves in BP. Thus, floating quantifiers cannot be considered diagnostics for V raising. For limitations of space, I will not go through the data presented by the author.

in BP, where V raising gives rise to ungrammatical results (cf. (2)). This amounts to saying that the data on V raising relative to *already* meet the one in tables 1 and 2 on the inflectional verbal paradigm. This seems to suggest a strict relation between V raising and the inflectional morphology of verbs: the richer the paradigm, the higher the thematic V goes in the inflectional domain.

Person-Number	Italian	Spanish	EP
1 <sup>st</sup> sing	am- <b>o</b>	am- <b>o</b>	am- <b>o</b>
2 <sup>nd</sup> sing	am- <b>i</b>	am- <b>as</b>	am- <b>as</b>
3 <sup>rd</sup> sing	am- <b>a</b>	am- <b>a</b>	am- <b>a</b>
1 <sup>st</sup> plur	am- <b>iamo</b>	am- <b>amos</b>	am- <b>amos</b>
2 <sup>nd</sup> plur	am- <b>ate</b>	am- <b>ais</b>	am- <b>am</b>
3 <sup>rd</sup> plur	am- <b>ano</b>	am- <b>an</b>	am- <b>am</b>

**Table 2: The verbal paradigm in Italian, Spanish and EP**

- (2) a. A Maria já não come nada, não devia fazer dieta (<sup>OK</sup>BP, <sup>OK</sup>EP)  
 The Maria already not eats anything, not should do diet  
 ‘Maria already doesn’t eat anything; she shouldn’t be in a diet’
- b. A Maria não come já nada, não devia fazer dieta (\*BP; <sup>OK</sup>EP)  
 The Maria not eats already anything, not should do diet  
 ‘Maria already doesn’t eat anything; she shouldn’t be in a diet’
- (6) *Italian* (SILVA, 2001: 33)
- a. Io so **già** l’italiano  
 I know already Italian  
 ‘I already know Italian’
- b. Io **già** so l’italiano  
 I already know Italian
- (7) *Spanish* (SILVA, 2001: 33)
- a. Yo **ya** sé español  
 I already know Spanish  
 ‘I already know Spanish’
- b. Yo sé español **ya**

- I know Spanish already  
 c. ?Yo sé ya español  
 I know already Spanish

All in all, the first approach to V raising—mainly spread by the works of Galves (1993, 1994)—associates it to the richness of the verbal paradigm (ROHRBACHER, 1999; KOENEMAN; ZEIJLSTRA, 2014). Applied to BP syntax, it claims that the V does not target the highest INFL position in BP due to the weakening of the verbal inflectional paradigm. The V raises less in BP than in EP, Italian and Spanish. The position of V relative to the adverb corresponding to *already* in each language, which occupies a “medial” position in the inflectional domain, is often taken (MODESTO 2000; SILVA 2001) to show whether the thematic V raises to the higher portion of the IP (as in EP, Italian and Spanish) or not (as in BP). This systematic relation of Agr and verb raising will be revisited under a cartographic lens in the end of the paper.

The second approach to V raising in Portuguese assumes that BP and EP have only “short-V movement” (cf. COSTA; GALVES, 2002; COSTA; SILVA, 2006). By assuming a Pollockian IP, these analyses defend that the thematic verb would raise to T but not to AgrS in these two varieties of Portuguese (AgrS being the highest INFL node in a Pollockian-like system).

Costa and Galves (2002) interpret the relative position of V to adverbs and floating quantifiers in BP and EP as a result of the short movement of the verb in these languages: the V would raise to T but not to Agr in both languages. BP and EP contrast with French (POLLOCK, 1989), in allowing the adjacency between the subject and the verb to be broken by adverbs and floating quantifiers. The data in (8), from Costa and Galves (2002: 111), show that an adverb (8b) or a floating quantifier (8d) can intervene between the subject and the V:

- (8) a. O João beija frequentemente a Maria  
 The João kisses often the Maria  
 ‘João often kisses Maria’  
 b. O João frequentemente beija a Maria.  
 The João often kisses the Maria

- c .    As crianças    beijam           todas   a Maria  
           The children   kiss            all       the Maria  
           ‘The children all kiss Maria’
- d .    As crianças    todas   beijam           a Maria.  
           The children   all       kiss            the Maria

(8) would lead one to think that V raising is optional in Portuguese, if they take the aspectual adverb *frequentemente* and the floating quantifier *todos* to be VP adjuncts (as in Pollock’s (1989) analysis<sup>16</sup>): the verb can be found in the left of *frequentemente* (8a) and *todos* (8c), or in the right of the adverb (8b) and the floating quantifier (8d). However, Costa and Galves suggest that this is not the case. Let us present two of their arguments. First, they take relatively low adverbs to argue that V raising past them is obligatory, thus arguing against the idea of its optionality:

- (9)    a .    O Pedro        leu       bem/atentamente    o livro  
           The Pedro     read    well                    the book  
           ‘Pedro read the book well’
- b.    \*O Pedro     bem/atentamente    leu    o livro  
           The Pedro   well                    read   the book

(9b) shows that the verb cannot be found in the right of *bem/atentamente* ‘well’. Coupled with (8), (9b) suggests that the V must leave the VP.

(10) is also provided by Costa and Galves to argue against the idea that the verb raises only optionally in Portuguese. The verb can be found between the universal quantifier and the adverb, suggesting that it has to leave the VP.

- (10)   a .    Os meninos    todos   beijam frequentemente       a            Maria  
           (OK<sub>EP</sub>; ??<sub>BP</sub>)<sup>17</sup>

<sup>16</sup> See Sportiche (1988) for a different analysis of the phenomenon of floating quantification. On the syntax of the floating quantification in BP, see Vicente (2006), Lacerda (2012) and Tescari Neto (2013, forthcoming). For reasons of space, these works are not reviewed here.

<sup>17</sup> According to the authors (10a) is only possible in EP. For me (10a) is also possible in BP. The different judgments have to do with the different status of the quantifier in the two varieties of Portuguese (Ambar, 1987; Galves, 1994; Costa and Galves, 2002)—also see the fn. 13 and related text. What is important in

- The children all kiss often the Maria  
 ‘The children kiss all often Maria’
- b. Os meninos frequentemente beijam todos a Maria  
 (EP)
- The children frequently kiss all the Maria
- c. Os meninos ontem leram bem o livro (EP/BP)  
 The children yesterday read well the book  
 ‘Yesterday, the children read well the book’

Hence, rather than proposing that the thematic verb raises only optionally to inflection in Portuguese, Costa and Galves argue that it raises to a relatively low functional projection, namely T – in a revisited Pollockian system (where Agr is above T).

In the wake of Costa and Galves (2002), Costa and Silva (2006) argue that there is no difference between BP and EP with respect to the height the V raises in these languages. As in Costa and Galves (2002), the authors take relatively low adverbs into account. These adverbs are no useful in diagnosing the different heights in the structure where the verb can go in different languages. A cartographic enterprise is thus called to show whether one can detect cross-linguistic differences with respect to the different heights where the verb raises in different languages. This will be the task of the penultimate section.

Summing up, the second theoretical approach to V raising—inspired in Costa and Galves's (2002) ideas—proposes that there is no difference between BP and EP as far as the height of V raising in these two varieties is concerned. Nevertheless, scholars working on Portuguese syntax tend to keep with Galves's previous ideas (GALVES, 1993, 1994) that, in BP, V would raise to a lower/medial position in the inflectional domain. In EP, they assume that V raises to a higher position (see, among others, Silva (2001), Brito (2001), Ambar et al. (2004), Ambar et al. (2009), Cyrino; Matos (2002),

---

the present context is that (10a-c) show that the V obligatorily leaves the VP, as it is found between two adverbs or between the quantifier and the adverb. Notice, however, that one would present a sentence like (i) if they want to insist that the V only optionally raises to inflection in Portuguese.

(i) Os meninos todos frequentemente beijam a Maria  
 The boys all often kisses the Maria  
 'All the boys often kisses Maria'



Cyrino (2011, 2013), Tescari Neto (2013), a.o.). I will return to this in the end of the paper, and confirm these achievements from a cartographic perspective.

### **The two approaches to V raising: their advantages and drawbacks**

No one would deny the impact of Galves's (1993, 1994) ideas on V raising—here referred to as the first approach to V movement in BP—which not only paid attention to an important feature of BP syntax, namely the impoverishment of its verbal inflectional paradigm, but also considered the theoretical-conceptual machinery of the Principles and Parameters Theory of that time. As already mentioned in the paper, Galves's (1993, 1994) approach to V raising has been assumed by many scholars in their attempt to capture cross-linguistic differences between BP and EP.

Modesto (2000), Brito (1999, 2001), Silva (2001), Cyrino and Mattos (2002), Ambar et al. (2004), among others, have also assumed that the V in BP and EP raise to different sites. The idea that the simplification of the inflectional paradigm in BP would be behind this difference is present in the assumption of these authors. They follow, with Galves (1993, 1994), Rorhacher (1999) and Koeneman and Zeijlstra (2014), the idea that rich agreement is directly connected to V raising. Nevertheless, once AgrP is excluded from the set of functional projections of the clausal structure (CHOMSKY, 1995, chapter 4), associating the loss of V movement in BP with the weakening of the verbal inflectional paradigm would be obsolete nowadays, in its lack of theoretical-conceptual motivation.<sup>18</sup>

Cinque (1999, chapter 5) suggests that agreement could be generated on the left-edge of each IP-related functional projection of his hierarchy, which corresponds to what he calls “DP-related functional projections”. If these DP-related functional projections can be generated on top of each FP of Cinque’s hierarchy, there is no empirical motivation, as well, for associating the loss of V movement in BP with the

---

<sup>18</sup> This correlation could be kept nonetheless, if one assumes, in the spirit of Nunes (2008), that the relevant phi-features associated with the inflectional head are added in the morphological component, as dissociated features. However, besides this theoretical-conceptual motivation related to the exclusion of Agr by Chomsky (1995, chapter 4), there are empirical reasons related to the position of the V with respect to medial adverbs and the semantic values expressed by the morphological form of the syncretic preterit in BP, to believe that the inflectional morphology—which has been associated with Agr in pre-Minimalist approaches—should not be taken as the reason for the limitations on V raising to higher positions in the Middlefield in BP. See the discussion in the next section.

weakening of the verbal inflectional paradigm. In the best of possible worlds, the only way to keep this idea would be by suggesting that some languages, in addition to V raising to each head of the Middlefield, would have a further displacement of the verb to an Agr above it (much in the spirit of Poletto (1992)). Italian and EP would be examples of these languages. The problem is how one could explain the BP system where the inflectional morphology goes from one extreme (e.g. in Standard BP which clearly has four morphological distinctions for the V (*amo* ‘I-love’ (first person singular), *ama* ‘you-love’ (second and third person singular), *amamos* (first person plural), *amam* (second and third person plural)) to the other (e.g. in some (colloquial) BP—see the footnotes 7 and 9—where normally only the first person gets inflected (*amo* (first person sing.) vs. *ama* (all the other persons) (see GALVES, 2001: 94, endnote 13; AVELAR, 2009a: 161)). Nonetheless, even in this colloquial variety of BP, sometimes the verb is inflected for tense and number/person (at least in the first person plural), e.g. in the simple past: *Nó(i)s fizemu* ‘we did’, *Nó(i)s compremu* ‘we bought’, *Nó(i)s limpemu* ‘we cleaned’, *Nó(i)s vencemu* ‘we won’, *Nó(i)s falemu* ‘we spoke’. These forms are clearly distinct from the aforementioned third person form of the verbs just cited, which respectively are: *fez*, *comprou*, *limpou*, *venceu*, *falou*.<sup>19</sup> All things considered, it seems that associating the loss of V movement in BP (i.e. its raising up to T<sub>Anterior</sub> but not any higher—see the discussion in the next section) with the weakening of the inflectional paradigm would not be accurate.

Yet, Galves’s (1993, 1994, 2001) intriguing ideas should not be completely abandoned. Apart from the theoretical-conceptual reasons which would favor the contention that V does not target a higher INFL node in BP (namely, the weakening of the verbal inflectional paradigm), there is also independent empirical evidence to propose that V raises to a low/medial projection in the structure of the clause. Remember from the last section that Galves argued that V does not raise to a higher position of the IP on the basis of the position of the thematic verb relative to VP adverbs. This empirical evidence should not be dispensed. Thus, one should try to explain how current theories on the representation of the clausal structure could capture Galves’s empirical evidence. This is one of the tasks of the next section. By assuming

---

<sup>19</sup> Moreover, as pointed out to me by one of the anonymous reviewers, those dialects presenting “fizemu” (‘we did’) and “compremu” (‘we bought’) as part of their paradigm, also have these same forms for the second and third person plural: “Vocês (You)/Eles (They) fizeru/compraru (‘did/bought’).

Cinque's cartographic approach, it will be shown that Galves's ideas can be maintained if one associates the attested difference found between BP and EP (see the discussion of (2), above) with the weakening of Tense in BP.

As shown in the previous section, Costa and Galves (2002) and Costa and Silva (2006)—here referred to as the second approach to V raising in Portuguese—state that there is no difference in BP and EP as far as V raising is concerned. They believe that the microparametric differences should be related to the position that the subject comes to occupy in each language. The subject would raise more in EP than in BP. However, one could take Modesto's data discussed in (2), coupled with Cinque's hierarchy, whereby the adverb *já* occupies a medial position in the Middlefield, to suggest that there would be some difference in the grammars of BP and EP with respect to the height the verb raises in each language. Actually, the thematic verb raises more in EP than in BP. I take the position of the lexical V and the auxiliary in (2) to suggest that V cannot raise past *já* in BP. The opposite behavior is observed in EP.

That the verb raises more in EP than in BP is also mentioned in Cyrino and Matos (2002). They argue that V raises to T in EP. In BP, it would stop in a(ny) functional head lower than (their) T<sub>2</sub>, which corresponds to Asp, if one assumes an enriched structure. This difference concerning V raising would find an explanation by means of the different behavior of VP ellipsis of verbal sequences in these languages (see CYRINO; MATOS, 2002; MATOS; CYRINO, 2001). Ambar, Negrão and Gonzaga (2004) also suggest that the V stops in T<sub>Object</sub> (a lower functional projection in their system) in BP, while it raises to an FP above it, namely, AgrS, in EP. Assuming that the V would stop in the same position in the two varieties of Portuguese considered here—as suggested by the second approach to V raising (COSTA; GALVES, 2002; COSTA; SILVA, 2006)—would thus be problematic if one takes the different positions in the hierarchy to which the verb can go in order to explain the VP-ellipsis phenomenon in Portuguese.

All things considered, there are reasons to partially abandon the two approaches to V raising reviewed here. Galves's (1993, 1994, 2001) ideas on the necessary link between V raising and verbal inflection should not be completely abandoned, though. Apart from the theoretical-conceptual reasons which would favor the contention that V does not target a higher INFL node in BP (namely, the weakening of the verbal

inflectional paradigm), there is also independent empirical evidence to propose that V raises to a lower/medial projection in the structure of the clause. Recall from the last section that Galves argued that V does not raise to a higher position of the IP on the basis of its position relative to VP-adverbs. This empirical evidence should not be dispensed. One should try to explain how current theories on the representation of the clausal structure could capture Galves's empirical evidence. This is the goal in the next section.

### **V raising and weakening of Tense: a change of perspective**

As mentioned in the previous sections, a plethora of works in the last twenty years has shown that from the 19<sup>th</sup> century on, the grammar of BP has undergone a number of changes. One such change is the attested poverty in the BP verbal paradigm. Once AgrP is excluded from the set of functional projections of the clausal structure (CHOMSKY, 1995, chapter 4), two important questions should be asked in the present context. The first has to do with the evaluation of Chomsky's phi-features, once checked/assigned in Agr. With the exclusion of this functional head, Chomsky's solution was to make T a syncretic category, having uninterpretable phi-features, which would be valued by moving a category having their interpretable counterparts to its Spec. However, if one assumes Kayne's (2005) "One Feature, One Head Principle", they should expect that the features associated with Mood, Tense, Aspect and the phi-features be realized each one in a distinct head. Concerning the cross-linguistic differences between BP and EP on the height to which the verb raises in each variety, one should ask which functional projection of the clause would correspond to Galves's (1993) T, namely, the position where the V stops in BP.

We have seen that V cannot move past *já* 'already' in BP. In terms of Cinque's (1999) hierarchy, one of the positions where the adverb *já* 'already' can be merged, whenever it has a temporal value, is the specifier of T<sub>Anterior</sub>, a medial position in INFL. Silva (2001: 33) shows that V cannot raise past *já* 'already' in this language. (11a) is grammatical as the thematic V has not raised past *já* 'already' (see the representation of (11a) given in (11'a)). (11b), on the other hand, is ungrammatical, as V movement past *já* 'already' is not permitted in BP (see (11'b)).

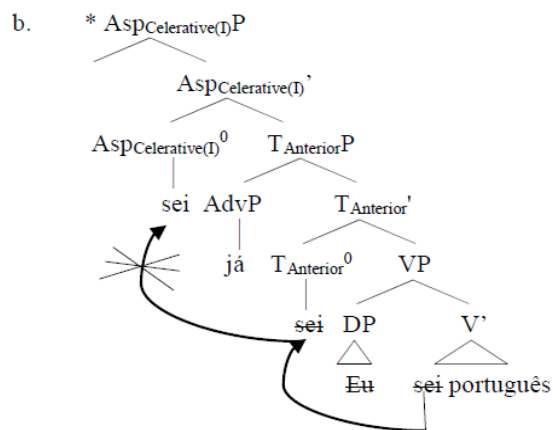
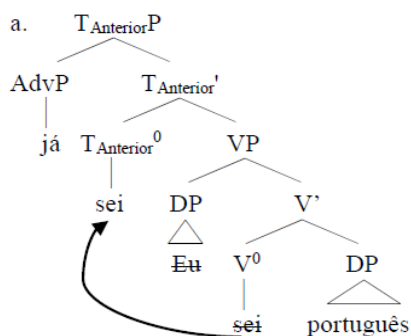
(11) BP (SILVA, 2001: 33)

a. Eu **já** sei português  
 I already know Portuguese

‘I already know Portuguese’

b. \*Eu sei **já** português  
 I know already Portuguese

(11')



Thus, it seems that Galves’s “T” (1993, 1994, 2001) corresponds to Cinque’s  $T_{Anterior}$ . But before deciding whether Galves’s T would actually be identified with  $T_{Anterior}$ , i.e. the lowest T-related functional projection of Cinque’s Hierarchy, let us explore the position of the V relative to *já* ‘already’ in closely-related languages. The position of V relative to *já* ‘already’ would be a good indicator of microparametric variation, as parameters have been identified with properties of functional heads (KAYNE, 2005; MOURA, 2005). Many scholars working on Portuguese have proposed that V raises more in EP than in BP (MODESTO, 2000, AMBAR, NEGRÃO; GONZAGA, 2004; MATOS; CYRINO, 2001; CYRINO; MATOS, 2002; CYRINO, 2011; TESCARI NETO, 2013; a.o.). Judging from Modesto (2000: 27), not only the lexical V (see (2), repeated below) but also the auxiliary *tinha* ‘had’ raise past *já* (‘already’) in EP. In BP, on the other hand, neither the thematic V nor the auxiliary can raise past *já*—see (2), repeated below, and (12). The data is from Modesto (2000: 27).

- (2) a. A Maria já não come nada, não devia fazer dieta (OKBP, OKEP)  
 The M. already not eats anything, not should do diet  
 ‘Maria already doesn’t eat anything, she shouldn’t be in a diet’
- b. A Maria já tinha comido. (OKBP; OKEP)  
 The Maria already had eaten  
 ‘Maria had already eaten’
- (12) a. A Maria não come já nada, não devia fazer dieta. (\*BP; OKEP)  
 The Maria not eats already anything, not should do diet.  
 ‘Maria already doesn’t eat anything; she shouldn’t be in a diet’
- b. A Maria tinha já comido. (\*BP; OK EP)  
 The Maria had already eaten  
 ‘Maria had already eaten’

As shown in the previous section, Costa and Galves (2002) state that there is no difference in BP and EP as far as V raising is concerned. They believe that the microparametric differences should be related to the position that the subject comes to occupy in each language. The subject would raise more in EP than in BP. However, one could take Modesto’s data in (2, 12) coupled with Cinque’s hierarchy, whereby the adverb *já* occupies a medial position in the Middlefield, to suggest the existence of cross-linguistic variation between the grammars of BP and EP concerning the height to which the V raises in each language. V would raise more in EP than in BP. I take the position of the lexical V and the auxiliary in (2, 12) to suggest that V cannot raise past *já* in BP, though it can in EP.

Hence, assuming Cinque’s (1999) representation of the Middlefield, we could say that the thematic verb stops in  $T_{\text{Anterior}}$  or even lower in BP, since it cannot raise past *já* ‘already’. Modesto’s (2000) data on the placement of *já* in BP and EP (2, 12) would suggest that  $T_{\text{Anterior}}$  is the locus of the (micro) parametric variation concerning V raising in BP and EP.

An interesting suggestion is put forth in Cyrino (2011, 2013) for the richness of T in BP and EP. The author proposes that T is rich in EP but not in BP—the same suggestion made in Ambar et al. (2009) and Ambar (2008)—, in spite of being

morphologically marked in both. Cyrino associates the absence of V raising to T to the weakness of tense in this language. According to her, V does not move to the highest T in the clause, but to a lower aspectual projection, which she identifies as T<sub>2</sub> (based on Giorgi and Pianesi, 1997).

The data shown in (13-14), from BP and EP, are crucial for Cyrino's contention that T is not rich in BP. The synthetic form of the past tense is neutralized in BP, since it can be used in reference to a past situation or, depending on the context, even in reference to the moment of speech.<sup>20</sup>

- (13) a. *Só falta*        *cerveja* *nessa festa!*  
           Only lacks    beer    in-this party

'Only beer is missing in this party!' (<sup>OK</sup>EP, <sup>OK</sup>BP = there is still the possibility that someone will buy beer)

- b. *Só faltou*        *cerveja*        *nessa festa!*  
           Only lacked    beer            in-this party

'Only beer was missing in this party!'

(i) <sup>OK</sup>EP, <sup>OK</sup>BP = the party is over, the speaker has accepted the situation, that there was no beer and that the situation didn't change

(ii) \*EP; <sup>OK</sup>BP<sup>21</sup> = the party is not over, the speaker has accepted the

<sup>20</sup> As pointed out to me by one of the anonymous reviewers, one would argue that the morphology of the past in BP, which can be used not only in reference to an event in the past but also to an event in the present (see the discussion of 13-14) and the examples given in the next footnote), would actually be taken to suggest that "the features of T are strong in this language and weak in European Portuguese". Though interesting, this conclusion does not seem to be supported by the facts. As shown above and discussed in the sequence, movement of the verb past *já*—which occupies the specifier of T<sub>Anterior</sub>—is not allowed in BP, though it is in EP. If one wants to keep a strict relation between morphology and V raising, the very fact that the movement of the verb across the lowest functional head related to T is limited in BP would favor an analysis which associates the weakness of T with the impossibility of V raising any higher than the lowest T-related head. Were the features of T strong in BP, one would expect the thematic V to move at least across the lowest T-related projection, contrary to facts.

<sup>21</sup> The ambiguity of the BP (13b) sentence would have us asking how these two distinct readings could be interpreted by the conceptual system. One should expect that it involves two different derivations, one similar to EP—the one referred to in (13b.i.)—, and the other exclusive of BP (13b.ii.). In the (13b.i.) case, the verb (or the whole VP) raises to the lowest T-head (or to [Spec,T<sub>Anterior</sub>]) in both varieties to value its (= of V) uninterpretable T-related features. In the (13b.ii.) case, which is grammatical only in BP, once there is no uninterpretable T-Past feature to check in that projection, the V raises only to lower Asp heads, given that the T-Present situation conveyed by the morphology of Past in the BP version is the default case or T-zero (Ambar et al., 2008), which can be obtained by the unmarked features of the three T-related functional projections of Cinque's system. This case seems to be different from those involving two inceptive, frequentative, habitual aspect and other aspectual heads which are duplicated in Cinque's system, where one finds not only two functional, "restructuring" verbs but also two AdvPs having different and specific featural make-up for each FP.

situation that there is no beer and that the situation is not going to change.

- (14) a. *Você vira na High Street, e chega na universidade.* (OK<sub>EP</sub>; OK<sub>BP</sub>)  
 You turn in-the High Street and arrive in-the university  
 ‘Turn on High Street and then you arrive at the university’
- b. *Você virou na High Street, e chegou na universidade.* (\*EP; OK<sub>BP</sub>)  
 You turned in-the High Street and arrived in-the university  
 ‘Turn on High Street and then you arrive at the university’
- (CYRINO, 2011: 58)

(13-14) would suggest that T is weak in BP and that, for that reason, this language lacks V raising to a higher INFL node.<sup>22</sup> Since there is independent evidence for V raising in BP (GALVES, 1993, 1994; SILVA, 1996; CYRINO and MATOS, 2002), Cyrino suggests that V raising is limited to Asp (or T<sub>2</sub>) in this language.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> An additional example suggesting that the synthetic preterit form could also refer to the moment of speech in BP is illustrated by (i) below. Consider the context of a soccer game in which the score is a tie and the winner has to be decided in the penalties. The local team’s fans could all shout something like (i) whenever an adversary player was about to kick:

(i) – Errou! Errou! Errou! Errou! ...  
 Failed! Failed! Failed! Failed!  
 ‘(I hope you) get it wrong! Get it wrong! Get it wrong!’

It is important to have in mind that (i) can be uttered even if an adversary player has not kicked. This example can be used to illustrate the use of the preterit for the moment of the speech, in this particular context to curse at the opponent team. The use of the preterit for the moment of the speech is only possible because Tense is weak in BP. In the wake of Cyrino (2011, 2013), I argue that this is so because V movement is quite limited in BP. Of course, one would alternatively argue, judging by the data in (13-14) and (i) that the verbal morphology in BP—at least the morphology of the preterit—is underspecified. I have not assumed this through the paper, given that it deserves careful investigation with other tenses besides the Past. The only assumption made here follows Ambar's (2008) and Cyrino's (2011, 2013) in that the features of T in BP are weak, at least for the Past.

<sup>23</sup> The ban on the movement of the thematic V past *já* ('already') in BP, as shown in (2), (11) and (12), above, is taken here to be a consequence of the weakening of Tense in this language. As we have seen, movement of V past the corresponding adverb in EP, Spanish and Italian is allowed. Recall that in Cinque's cartographic system there are three functional projections related to Tense: T<sub>Anterior</sub>, the lowest one, T<sub>Future</sub> and T<sub>Past</sub>. Being the default tense, the Present has no dedicated functional projection in the hierarchy, being derived through the assignment of the default values to each T-related functional head. It makes sense that the thematic verb cannot raise past *já* in BP if one understands that T is weak in BP: once T is weak, there is no need for the V to cross the T<sub>Anterior</sub> adverb, which sits on the left edge of the lowest T-related FP. Furthermore, the very fact that the synthetic form of the past tense is neutralized only in BP, but not in EP, as shown in the examples in (13-14) would be a consequence of the fact that the V cannot raise to higher FPs in the latter.

One of the anonymous reviewers has correctly pointed out that one should expect that, once T is weak in BP, the same behavior observed for the preterit (see the discussion on (13-14) above) should also be observed in other tenses. Were this behavior seen only in the syncretic form of the Preterit, one would argue that it is an idiosyncrasy of this tense. It has been shown by Sociolinguistics work that the synthetic form of the Future in BP is rarely used in the oral language, being restricted to the written language



If we assume Cinque’s (1999) cartographic representation of the Middlefield, Cyrino’s Asp/T<sub>2</sub> would correspond to T<sub>Anterior</sub>, the lowest Tense-related node in Cinque’s hierarchy. V cannot move past *já* ‘already’ in BP (as we have seen in (2, 12)). *Já* ‘already’ sits on the specifier of T<sub>Anterior</sub>. Thus, the idea that V cannot leave the T<sub>Anterior</sub>P because tense is weak in BP makes sense, as long as leaving the T<sub>Anterior</sub>P, in the present context, would mean moving past *já*. All this amounts to saying that the data given in (2), (11) and (12), from Silva (2001) and Modesto (2000), presented above, would meet Cyrino’s contention that V does not raise to a higher projection in BP.

All in all, it seems that the fact that V does not move any higher than T<sub>Anterior</sub> in BP should be attributed to the weakness of Tense in this language (CYRINO, 2011, 2013; AMBAR, 2008).<sup>24</sup> This proposal still adheres to Galves’s (1993, 1994) idea that V does not move to a higher INFL node in BP. The tests applied by Galves (1993, 1994, 2001), Modesto (2000), Silva (2001) and Costa and Galves (2002) – see (1), (2) and (9) – also suggest that V to INFL is limited, in BP, to a medial position. Viewed from this perspective, although the weakening of the inflectional verbal paradigm is crucial to explain many changes that took place in the grammar of BP in the 19<sup>th</sup> century—e.g. the

---

(CAMPOS; RODRIGUES et al., 1996; 2002; ARAUJO ADRIANO, 2014). If one assumes that having syncretic forms is directly related to richness they will find in the quite restricted use of the syncretic form of the Future in BP a piece of evidence for the conjecture that T is weak in BP. Nevertheless, the very fact that auxiliaries bear the T-morphology which, in Romance languages—BP included—, would otherwise remain stranded would have us saying that this correlation would actually be poor. As I have no other interesting answer to provide, I leave this interesting question open to future investigation.

<sup>24</sup>The quite restricted maximum height to which the verb moves in BP and its relation with the weakening of Tense in BP raises the following question by one of the reviewers: “How can we relate the weakening of T (which has a purely interpretive impact if we assume Cyrino’s proposal) with verb raising, which is an operation activated by purely formal features and, therefore, has no semantic content (the movement)?”

It is likely that the idea underlying the reviewer’s question is Chomsky’s (2001) contention that, being an instance of head movement, V raising may not be part of narrow syntax and thus should be taken to be a PF operation, given its apparent lack of semantic effects. One could then either say that (i) V raising to T<sub>Anterior</sub> is actually an instance of VP movement, as in Tescari Neto (2013), or that (ii) V raising to INFL can be an instance of head movement, in spite of its apparent lack of semantic effect. Cinque (1999: 184, n. 8) gives the following pair of sentences, from Italian, where “the different location of the past participle among the AdvPs has often semantic consequences (...)”:

- (i) a. Gianni ha sempre avuto i capelli lunghi.  
 Gianni has always had the hair long  
 ‘Ganni has always had long hair.’  
 b. Gianni ha avuto sempre i capelli lunghi.  
 Gianni has had always the hair long

The difference in meaning between (ia) and (ib) is related to the raising of the participle across *sempre* ‘always’: while in (ia) the participle to the right of *sempre* implies that Gianni still has long hair (a non-perfect reading), (ib) is compatible both with the same non-perfect reading and with a “perfect” one. Thus, even if one keeps with the idea that V (head-)raises to INFL, they can also keep with the idea that it has semantic effects.

loss of referential null subjects in BP (DUARTE, 1995), the loss of VS inversion in *wh*-interrogatives (LOPES ROSSI, 1993), the loss of clitic climbing (PIRES, 2005), etc.—, it seems that it is not the reason for the loss of V-movement in declaratives.

### **Final remarks**

The main goal of the paper was to present two main theoretical approaches to V raising in Portuguese and their interpretation of some diagnosing tests involving adverbs and floating quantifiers. One of these approaches connects the impoverishment of the verbal inflectional paradigm in BP (GALVES, 1993; DUARTE, 1995; *a.o.*) to the quite limited height to which the verb raises in this language (as opposed to EP and the other Romance languages). The other approach states that there is no such connection: both BP and EP have “short V-movement” and the cross-linguistic differences between the two are related to the position of the external subject in each variety (COSTA; GALVES, 2002). In the wake of the first approach, many authors have assumed that the weakening of Agr in the grammar of BP would explain why the verb raises less in this language than in EP and the other Romance languages.

EP, Spanish and Italian exhibit V movement past the T<sub>Anterior</sub> adverb corresponding to ‘already’. Recent developments in the cartographic version of the Principles and Parameters theory (CINQUE, 1999)—also see Kayne (2005) and Moura (2005)—would explain this cross-linguistic variation by linking it to distinct derivational options associated with different functional distinctions. Hence, on the one side, languages would have to decide whether they have a lexical item to (external) Merge in a dedicated position matching its semantics or whether the relevant functional category remains silent (KAYNE, 2005). On the other side, different parametric options would be determined by the height, in the structure, to which each language would displace its constituents. In the case under examination here, this second option is related to the availability of raising the thematic verb past *já* ‘already’. This movement is only possible in EP, Italian and Spanish but not in BP, given the weakness of T in the latter language.

Since AgrP became obsolete in the current version of the Principles and Parameters Theory (CHOMSKY, 1995, chapter 4), there is no reason to link the

impossibility of V raising past *já* ‘already’ in BP to the weakness of Agr in this language. Furthermore, as I have shown, colloquial varieties of BP sometimes have the verb inflected for tense and number/person (at least in the first person plural), e.g. in the simple past: *Nó(i)s fizemu* ‘we did’, *Nó(i)s compramu* ‘we bought’, etc. Being clearly distinct from the third person form of the corresponding verbs in the past (which are, respectively, *fez* and *comprou*), the morphology of these forms of the first person plural *fizemu*, *compramu*, etc. would question the hypothesis drawn on the impoverishment of Agr.

All things considered, it seems that associating the limitation on the height to which the verb raises in BP (i.e. its raising up to T<sub>Anterior</sub> but not any higher) to the weakening of the inflectional paradigm would not be accurate. To solve the problem, I assumed Ambar’s (2008) and Cyrino’s (2011, 2013) contention that T is weak in BP. To do that, I have shown some sentences, mainly from Cyrino’s (2011, 2013) work, where the preterit is used for the moment of speech.

Clearly, it is still necessary to investigate the movement of different verbal forms among the IP-related functional projections, as well as the syntax of other Tenses besides the preterit in BP, two issues that, in addition to their importance, have not been completed thus far and still deserve an in-depth investigation.

**Acknowledgments:** Many thanks to Livia Oushiro and the two anonymous reviewers of *Revista do GEL*, for their valuable comments, questions and suggestions that have undoubtedly improved the manuscript significantly. A special thanks also goes to the editors of *Revista do GEL*.

TESCARI NETO, Aquiles. Movimento do verbo, empobrecimento do paradigma flexional verbal, enfraquecimento de Tempo em português brasileiro. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 75-106, 2016.

**Resumo:** *O trabalho revisita o debate sobre o movimento do verbo em português brasileiro (PB) bem como as discussões gerais acerca do empobrecimento do paradigma flexional verbal nesta língua. Sugere-se que o empobrecimento do sistema flexional no PB não é suficiente, quer do ponto de vista teórico-conceitual, quer do ponto de vista empírico, para explicar por que o V sobe menos em PB do que nas outras línguas românicas. É o empobrecimento do Tempo, em PB (AMBAR, 2008; CYRINO, 2011), que explica por que o verbo sobe menos nesta língua. Para chegar a*

*tal conclusão, primeiramente é feita uma revisão da literatura sobre o movimento do verbo em PB. São apresentadas duas abordagens competitivas sobre o fenômeno do movimento do verbo em português e a interpretação, por cada uma delas, de alguns testes tradicionais geralmente utilizados para detectar a ausência ou presença do movimento do verbo. Mostra-se que há movimento do verbo nessa língua, com base em testes tradicionais envolvendo advérbios e quantificadores flutuantes. O segundo passo consiste em apresentar evidência de que não é o empobrecimento da flexão que explica por que o verbo sobe menos, mas o enfraquecimento de Tempo nesta língua.*

**Palavras-chave:** Movimento do verbo. Concordância. Empobrecimento da flexão. Tempo. Cartografia. Sintaxe Gerativa.

Submetido em: 09/03/2015.

Aceito em: 21/05/2015.

## References

AMBAR, M. Flutuação do quantificador e subida da flexão. **Actas do III Encontro da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: APL, 1987. p. 17-38.

\_\_\_\_\_. On some special adverbs, word order, and CP: variation vs. micro-variation. **Canadian Journal of Linguistics**, 53(2/3), p. 143-179, 2008.

AMBAR, M.; GONZAGA, M.; NEGRÃO, E. V. Tense, quantification and clause structure in EP and BP: evidence from a comparative study on sempre. In: BOK-BENNEMA, R. *et al.* (Eds.). **Romance Languages and Linguistic Theory 2002**. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 1-16.

AMBAR, M.; NEGRÃO, E. V.; VELOSO, R.; GRAÇA, L. Tense domains in BP and EP – vP, CP and phases. In: ABOH, E. *et al.* (Eds.). **Romance Languages and Linguistic Theory**. Amsterdam: John Benjamins, 2009. p. 1-24.

ARAÚJO ADRIANO, P. A. Análise da expressão do futuro em textos argumentativos do ProFIS. **Língua, Literatura e Ensino**, vol. XI, p. 21-34, 2014.

AVELAR, J. On the emergence of *ter* as an existential verb in Brazilian Portuguese. In: CRISMA, P.; LONGOBARBI, G. (Eds.). **Historical Syntax and Linguistic Theory**. New York: Oxford University Press, 2009a. p. 158-175.

\_\_\_\_\_. Inversão locativa e sintaxe de concordância no português brasileiro. **Matraga**, 16, n. 24, p. 212-252, 2009b.

BAKER, M. The mirror principle and morphosyntactic explanation. **Linguistic Inquiry**, 16, p. 373-415, 1985.

BARBOSA, P.; DUARTE, M. E.; KATO, M. Null subjects in European and Brazilian Portuguese. **Journal of Portuguese Linguistics**, 4, p. 11-52, 2005.

BELLETTI, A. **Generalized Verb Movement**. Turim: Rosenberg & Sellier, 1990.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: BELLETTI, A. (Ed.). **Structures and Beyond: The Cartography of Syntactic Structures**. vol. 3. New York/Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 3-14.

BENINCÀ, P. A detailed map of the left periphery of medieval Romance. In: ZANUTTINI, R. *et alii* (Eds.). **Negation, Tense and Clausal Architecture: Cross-linguistic Investigations**. Washington: Georgetown University Press, 2006. p. 53-86.

BENINCÀ, P.; POLETTI, C. Topic, Focus and V2: defining the CP sublayers. In: RIZZI, L. (Ed.). **The Structure of CP and IP. The Cartography of Syntactic Structures**. vol. 2. New York/Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 52-76.

BENINCÀ, P.; MUNARO, N. Introduction. In: \_\_\_\_\_. (Eds.). **Mapping the Left Periphery: The Cartography of Syntactic Structures**. vol. 5. Oxford: OUP, 2011.

BRITO, A. M. Concordância, estrutura de frase e movimento do verbo no Português Europeu, no Português Brasileiro e no Português de Moçambique. In: FARIA, I. H. (Org.). **Lindley Cintra: homenagem ao homem, ao mestre e ao cidadão**. Lisboa: Cosmos, 1999. p. 332-365.

\_\_\_\_\_. Clause Structure, Subject Positions and Verb Movement. About the position of *sempre* in European Portuguese and Brazilian Portuguese. In: D'HULST, Y.; ROORYCK, J.; SCHROTEN, J. (Eds.). **Romance Languages and Linguistic Theory 1999: Selected papers from 'Going Romance 1999'**. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 63-86.

BRUGÈ, L. Introduction. In: BRUGÈ, L. et al. (Eds.). **Functional Heads: The Cartography of Syntactic Structures**. vol. 7. New York/Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 3-12.

CAMPOS, O. G. L. A. S., RODRIGUES, A. C. S. *et al.* A flexão verbal modo-temporal no português culto do Brasil. In: BASÍLIO, M. (Org.). **Gramática do português falado, vol. III**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

CAMPOS, O. G. L. A. S.; RODRIGUES, A. C. S.; GALEMBECK, P. T. A flexão modo-temporal no português culto do Brasil: formas de pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (Org.). **Gramática do Português Falado – vol. IV**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 31-72.

CHOMSKY, N. **Barriers**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1986.

\_\_\_\_\_. Some notes on economy of derivation and representation. In: FREIDIN, R. (Ed.). **Principles and Parameters in Comparative Grammar**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1991. p. 417-454.

\_\_\_\_\_. **The Minimalist Program**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1995.

\_\_\_\_\_. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M. **Ken Hale: a life in language**. Cambridge: MIT Press, 2001. p. 1-52.

CINQUE, G. On the evidence for partial N movement in the Romance DP. In: CINQUE, G. *et al.* (Eds.). **Path Towards Universal Grammar: Studies in Honour of Richard S. Kayne**. Washington: Georgetown University Press, 1994. p. 85-110.

\_\_\_\_\_. **Adverbs and Functional Heads: A Cross-linguistic Perspective**. New York: Oxford University Press, 1999.

\_\_\_\_\_. Issues in adverbial syntax. **Lingua**, 114, p. 683-710, 2004.

\_\_\_\_\_. Deriving Greenberg's universal 20 and Its exceptions. **Linguistic Inquiry**, 36, p. 315-332, 2005.

\_\_\_\_\_. **Restructuring and Functional Heads. The Cartography of Syntactic Structures**. vol. 4. New York, Oxford: Oxford University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. More on the Indefinite Character of the Head of Restrictive Relatives. **Rivista di Grammatica Generativa**, 33, p. 3-4, 2008.

\_\_\_\_\_. Again on Tense, Aspect, Mood morpheme order and the 'Mirror Principle'. In: SVENONIUS, P. (Ed.). **Functional Structure from Top to Toe**. New York/Oxford: Oxford University Press, 2009a.

\_\_\_\_\_. The fundamental left-right asymmetry of natural languages. In: SCALISE, S. *et al.* (Eds.). **Universals of Language Today**, Springer, 2009b. p. 165-184.

\_\_\_\_\_. **The Syntax of Adjectives: A comparative study**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2010.

CINQUE, G.; RIZZI, L. The Cartography of Syntactic Structures. In: HEINE, B.; NARROG, H. (Eds.). **The Oxford Handbook of Linguistic Analysis**. New York: Oxford University Press, 2010. p. 51-65.

COMRIE, B. **Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

COSTA, J.; GALVES, C. External Subjects in Two Varieties of Portuguese: Evidence for a Non-Unified Analysis. In: BEYSSADE, C. *et al.* (Eds.). **Proceedings of Going Romance 2000**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 109-125.

COSTA, J.; SILVA, M. C. F. Notas sobre a concordância verbal e nominal em português. **Estudos Linguísticos**, XXXV, p. 95-109, 2006.

CYRINO, S. M. L. Observações sobre a mudança diacrônica no português do Brasil: o objeto nulo e clíticos. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Eds.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 163-184.

\_\_\_\_\_. A categoria 'INFL' no português brasileiro. **Estudos Linguísticos**, XXVIII, p. 449-454, 1999.

\_\_\_\_\_. On Complex Predicates in Brazilian Portuguese. **Iberia**, 2 (2), p. 1-21, 2010.

\_\_\_\_\_. On richness of tense and verb movement in Brazilian Portuguese. **21<sup>st</sup> Colloquium on Generative Grammar**. Sevilla, April 7-9, p. 56-59, 2011.

\_\_\_\_\_. On Richness of Tense and Verb Movement in Brazilian Portuguese. In: CAMACHO-TABOADA, V. *et al.* (Eds.). **Information Structure and Agreement**. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p. 297-318.

CYRINO, S. M. L.; MATOS, G. VP ellipsis in European and Brazilian Portuguese – a comparative analysis. **Journal of Portuguese Linguistics**, 1(2), p. 177-195, 2002.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Eds.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 107-128.

\_\_\_\_\_. **A Perda do Princípio "Evite Pronome" no Português Brasileiro**. 1995. 300 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. The Loss of the 'Avoid Pronoun' Principle in Brazilian Portuguese. In: KATO, M.; NEGRÃO, E. (Eds.). **Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter**. Frankfurt am Main: Vervuert, 2000, p. 17-36.

FERREIRA, M. **Argumentos nulos em português brasileiro**. 2000. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GALVES, C. O Enfraquecimento da Concordância no Português Brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. **Português Brasileiro: Uma Viagem Diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 387-408.

\_\_\_\_\_. V-movement, levels of representation and the Structure of S. **Letras de Hoje**, 96, p. 35-58, 1994.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre as gramáticas do português**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

GARZONIO, J.; POLETTI, C. When low adverbs are high. On adverb movement in Abruzzese. **Quaderni di lavoro ASIIt**, 17, p. 19-34, 2014.

KATO, M.; NEGRÃO, E. (Eds.). **Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter**. Frankfurt am Main: Vervuert, 2000.

KATO, M.; DUARTE, M. E. L.; CYRINO, S. M. L. Visible Subjects and Invisible Clitics in Brazilian Portuguese. In: KATO, M.; NEGRÃO, E. (Eds.). **Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter**. Frankfurt am Main: Vervuert, p. 55-73, 2000.

KAYNE, R. S. **Movement and Silence**. New York: Oxford University Press, 2005.

KOENEMAN, O.; ZEIJLSTRA, H. The Rich Agreement Hypothesis Rehabilitated. **Linguistic Inquiry**, 45, n. 4, p. 571-615, 2014.

LACERDA, R. **Quantificadores flutuantes no português brasileiro**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LAENZLINGER, C. **Elements of Comparative Generative Grammar: a Cartographic Approach**. Padova: Unipress, 2011.

LOPES ROSSI, M. A. G. Estudo diacrônico sobre as interrogativas do português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Eds.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 307-342.

LOPES, A. C. M. Elementos para uma análise semântica das construções com *já*. In: CASTRO, I.; DUARTE, I. (Org.). **Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003. p. 411-428.

MARTINS, A. M. Double realization of verbal copies in European Portuguese emphatic affirmation. In: CORVER, N.; NUNES, J. (Eds.). **The Copy Theory of Movement**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007. p. 77-118.

MATOS, G.; CYRINO, S. M. L. Eclipse de VP no Português Europeu e no Português Brasileiro. **Boletim da ABRALIN**, 26, special issue, p. 386-390, 2001.

MODESTO, M. **On the Identification of Null Arguments**. 2000. 191 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Sagrado Coração, Bauru, 2000.

MOURA, M. D. Variação em Sintaxe. In: MOURA, M. D.; FARIAS, J. (Org.). **Reflexões sobre a sintaxe do português**. Maceió: EDUFAL, 2005. p. 47-71.

NUNES, J. Inherent case as a licensing condition for A-movement: The case of hyper-raising constructions in Brazilian Portuguese. **Journal of Portuguese Linguistics**, 7-2, p. 83-108, 2008.



OLIVEIRA E OLIVEIRA, I. **Aquisição do português brasileiro como língua estrangeira: o movimento do verbo.** 1999. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PAGOTTO, E. G. **A posição dos clíticos em Português: um estudo diacrônico.** 1992. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

PIRES, A. Verb movement and clitics: variation and change in Portuguese. In: BATLLORI, M. *et al.* (Eds.). **Grammaticalization and Parametric Variation.** Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 48-59.

POLETTI, C. The analysis of the passé surcomposé: a hypothesis on sentence structure formation. **University of Venice Working Papers in Linguistics**, 2, p. 1-24, 1992.

POLLOCK, J.-Y. Verb Movement, Universal Grammar, and the Structure of IP. **Linguistic Inquiry**, 20(3), p. 365-474, 1989.

RIZZI, L. The fine structure of left periphery. In: HAEGMAN, L. (Ed.). **Elements of Grammar.** Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 1997. p. 282-337.

\_\_\_\_\_. Relativized minimality effects. In: BALTIN, M.; COLLINS, C. (Eds.). **The Handbook of Contemporary Syntactic Theory.** Oxford: Blackwell, 2001. p. 89-110.

\_\_\_\_\_. Locality and Left Periphery. In: BELLETTI, A. (Ed.). **Structures and Beyond: The Cartography of Syntactic Structures**, v.3. New York/Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 223-251.

\_\_\_\_\_. On the Form of Chains: Criterial Positions and ECP Effects. In: CHENG, L.; CORVER, N. (Eds.). **Wh-Movement: Moving on.** Cambridge: MIT Press, 2006. p. 97-133.

RIZZI, L.; CINQUE, G. Functional Categories and Syntactic Theory. **Annu. Rev. Linguist.**, p. 139-163, 2016.

ROBERTS, I.; KATO, M. (Org.). **Português Brasileiro: Uma Viagem Diacrônica.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

RODRIGUES, C. Morphology and Null Subjects in Brazilian Portuguese. In: LIGHTFOOT, D. (Ed.). **Syntactic Effects of Morphological Change.** New York: OUP, 2002. p. 160-178.

ROHRBACHER, B. **Morphology-driven Syntax: A Theory of V to I Raising and Pro-drop.** Amsterdam: John Benjamins, 1999.

SAFIR, K. Inflection-government and Inversion. **The Linguistic Review** 1, p. 417-467, 1982.

SILVA, C. R. T. Morfologia flexional e movimento do verbo em português: por uma análise unificada a partir da proposta vickneriana. **Revista do GELNE**, v. 11, p. 1-18, 2009.

SILVA, G. V. **Word order in Brazilian Portuguese**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.

SILVA, M. C. F. **A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitivas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

SPORTICHE, D. A Theory of Floating Quantifiers and Its Corollaries for Constituent Structure. **Linguistic Inquiry**, 19 (3), p. 425-449, 1988.

STOWELL, T. **Origins of Phrase Structure**. PhD Dissertation, MIT, 1981.

TESCARI NETO, A. **On Verb Movement in Brazilian Portuguese: A Cartographic Study**. PhD Dissertation, Università Ca' Foscari di Venezia, 2013.

\_\_\_\_\_. O quantificador universal *todos* e o movimento do verbo. To be published by DELTA. [forthcoming]

VICENTE, H. S. G. **O Quantificador Flutuante ‘Todos’ no Português Brasileiro e no Inglês: uma Abordagem Gerativa**. PhD Dissertation, University of Brasília.

# O PAPEL DE ESTRUTURAS PROSÓDICAS E MORFOSSINTÁTICAS EM HIPOSEGMENTAÇÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Luciani TENANI<sup>1</sup>  
Roberta FIEL<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, investigamos possíveis motivações linguísticas para ocorrer hipossegmentações (como “concerteza”, “jogalo”) em textos escritos por alunos ao longo dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental. Assumimos a premissa de que as hipossegmentações são resultados de relações entre fala e escrita nas quais os alunos se baseiam ao produzirem seus textos. Essas relações mobilizam, principalmente, estruturas prosódicas e morfosintáticas, além de informações letradas sobre fronteiras gráficas de palavra escrita. No que diz respeito à abordagem da prosódia, adotamos a perspectiva que a concebe como constitutiva da língua, seja falada ou escrita. Os resultados mostram que: (i) a principal regularidade prosódica é a junção de clítico mais palavra prosódica que o segue, evidenciando que a prosodização de clíticos à direita guia os registros escritos observados; (ii) a regularidade morfosintática predominante é a hipossegmentação de preposições, além de artigos, conjunções, pronomes átonos, evidenciando dificuldades na delimitação de palavras gramaticais como palavras ortográficas independentes. Quanto à distribuição de dados ao longo dos anos letivos, houve aumento de hipossegmentações que envolvem sequência de clíticos monossilábicos no nono ano, resultado que evidencia que a estrutura linguística ainda não é dominada pelos estudantes ao final do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Prosódia. Morfosintaxe. Ortografia. Fala. Escrita. Língua portuguesa.

---

<sup>1</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000 – [lutenani@ibilce.unesp.br](mailto:lutenani@ibilce.unesp.br)

<sup>2</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista – Pós-graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000 – [roh\\_fiel@hotmail.com](mailto:roh_fiel@hotmail.com)

## Introdução

Este artigo trata da caracterização das chamadas hipossegmentações entre palavras escritas, que são um tipo de segmentação não-convencional de palavra. Assumimos a hipótese de que, em alguma medida, a motivação dessas grafias não-convencionais da palavra está relacionada a possibilidades de organização prosódica dos enunciados falados e de construções morfossintáticas que envolvem sequências de palavras.

Com base em Capristano (2007), Cunha e Miranda (2007) e Cunha (2010) a propósito da escrita infantil, realizamos um estudo longitudinal de hipossegmentações em textos do ciclo II do Ensino Fundamental (doravante, EF II). Dessa maneira, parte da relevância desse trabalho se encontra em investigar textos escritos produzidos por alunos ao longo dos quatro anos letivos que compreende o EF II<sup>3</sup>, período pouco investigado quanto à segmentação de palavras, quando comparado com os estudos dessa natureza que abordam dados produzidos no período inicial de aquisição da escrita.

A partir da trajetória escrita de um conjunto de 19 sujeitos ao longo do EF II, analisamos como constituintes prosódicos (que envolvem clíticos e palavras prosódicas) e como construções morfossintáticas (sobre a configuração sintática de palavras gramaticais e lexicais) contribuem para ocorrer hipossegmentação.

Para análise dos dados, adotamos uma perspectiva sobre escrita como sendo um produto heterogêneo, constituído da relação entre os modos de enunciação falado e escrito (CORRÊA, 2001). Dessa perspectiva, relações entre fala e escrita são interpretadas a partir das relações que podem ser estabelecidas entre esses modos de enunciação e práticas orais e letradas. Nessa concepção, características do oral/falado se entrelaçam a características do letrado/escrito. Neste artigo, defendemos que esses entrelaçamentos motivam as hipossegmentações entre palavras. Assim, nos enunciados escritos estariam inscritas evidências de como esses entrelaçamentos afetam os alunos que transitam por características dos enunciados orais/falados e dos letrados/escritos.

A partir dessa concepção de escrita, assumimos a premissa de que os casos de hipossegmentações observados nos textos do EF II revelam tensões sofridas pelos alunos, pois esses têm de usar as convenções ortográficas aprendidas na escola, ao mesmo tempo

---

<sup>3</sup> A Lei nº11.274, ampliou, a partir de 2009, o Ensino Fundamental para nove anos. Assim, o EF passou a ser composto por um ano a mais em seu início e as antigas quinta, sexta, sétima, oitava séries passaram a ser nomeadas por sexto, sétimo, oitavo, nono anos, respectivamente.

em que mobilizam seus conhecimentos linguísticos de falante e de escrevente em processo de formação e suas práticas orais e letradas de usos da fala e da escrita.

Nas seções seguintes, mostraremos como aspectos prosódicos dos enunciados falados e aspectos gráficos relativos às convenções ortográficas podem ser relevantes para identificação de motivações quanto à segmentação não-convencional de palavras escritas. Dessa forma, neste artigo, os objetivos são (i) descrever ocorrências (*tokens*) de hipossegmentações, classificá-las em tipos (*types*) com base em estruturas prosódicas (por exemplo, “meajude” = clítico + palavra prosódica) e morfossintáticas (por exemplo, “meajude” = pronome + verbo), e estabelecer tendências quanto aos *types* identificados; (ii) verificar se há correlação (ou não) de *tokens* e *types* de hipossegmentações em relação aos anos escolares.

Uma vez apresentados tema, perspectiva de análise e objetivos, passamos a tratar, a seguir, da caracterização do objeto de pesquisa, as hipossegmentações.

### **Hipossegmentações, escrita e prosódia**

Em estudo sobre as dificuldades em segmentar palavras observadas em textos produzidos por crianças na fase inicial de contato com a escrita, Abaurre (1991) argumenta que os registros encontrados deixam entrever a interação entre critérios de natureza prosódica, sintática e semântica. Ainda de acordo com Abaurre (1991), embora os aprendizes, muitas vezes, elaborem hipóteses (inconscientemente) sobre o conceito de palavra que pode, em alguns casos, corresponder às grafias convencionais da palavra, isso não quer dizer que necessariamente os aprendizes já compartilhem dos critérios morfossintáticos e semânticos presentes na convenção ortográfica.

Somado a esse cenário no início do Ensino Fundamental, pesquisas sobre a produção escrita de alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental têm mostrado que se mantêm os chamados erros de segmentação de palavra ortográfica (TENANI, 2010; 2009a, b, SILVA, 2014; PARANHOS, 2014), embora haja características que lhe sejam específicas. Dentre os tipos de segmentação não-convencional de palavra, este artigo delimita como objeto de estudo as chamadas hipossegmentações, que são caracterizadas pela ausência não-convencional de uma fronteira gráfica entre palavras, seja pela ausência

do branco, como em “concerteza” (com certeza), seja pela ausência do hífen, como em “jogalo”.

Neste trabalho, defendemos, baseados em Tenani (2010), Chacon (2004), Capristano (2007a, b), dentre outros, uma abordagem fonológica da prosódica que prevê que haja estruturas prosódicas e essas não estão restritas à oralidade, ou seja, são estruturas linguísticas passíveis de serem identificadas tanto em sua manifestação oral, quanto em sua manifestação escrita. Ainda segundo esses autores, a escrita é um dos modos de enunciação que se realiza por meio de práticas sociais orais e letradas, conforme propõe Corrêa (2001). Dessa maneira, adotamos uma perspectiva que assume a escrita como um produto heterogêneo por ser constituído da relação entre os modos de enunciação falado e escrito (CORRÊA, 2001). Assim, defendemos que as segmentações não-convencionais, mais especificamente as hipossegmentações, alvo de nosso estudo, são marcas privilegiadas para a observação dessa heterogeneidade, pois são marcas linguísticas de processos simbólicos que se efetivam na escrita por meio da relação com características dos enunciados orais/falados.

No que diz respeito ao objeto de análise, autores como Abaurre (1989; 1991; 2011), Abaurre e Cagliari (1995), Abaurre e Silva (1993), dentre outros, têm mostrado que a presença não-convencional de espaços em branco e fatos da natureza fonética-fonológica estão intimamente ligados. Ainda para autores como Chacon (2004), Capristano (2004, 2007a, b), Tenani (2009a, b; 2010; 2011a, b), a motivação dessas grafias não-convencionais da palavra escrita está relacionada às possibilidades de organização prosódica dos enunciados falados, tais como aqueles propostos por Nespor e Vogel (1986; 2007). Neste artigo, assumimos essa perspectiva e restringimos a análise de estruturas prosódicas que possam ter motivado as hipossegmentações, amparados no modelo da Fonologia Prosódica.

De acordo com Nespor e Vogel (1986; 2007), os enunciados falados são organizados hierarquicamente em constituintes prosódicos, que são, do menor ao maior: a sílaba ( $\sigma$ ), o pé ( $\Sigma$ ), a palavra prosódica ( $\omega$ ), o grupo clítico (C), a frase fonológica ( $\phi$ ), a frase entoacional (I) e o enunciado fonológico (U). Para essas autoras, esses constituintes não apresentam necessariamente isomorfia com os demais constituintes da gramática, embora possa haver coincidência entre constituintes prosódicos e sintáticos, por exemplo. Os constituintes se configuram como domínios de aplicação de processos fonológicos

segmentais, rítmicos e, ainda, entoacionais. Neste artigo, esses domínios são vistos como estruturas organizadoras também da escrita dos alunos.<sup>4</sup>

Para a análise das hipossegmentações na escrita infantil, segundo Capristano (2007a, b) e Ticianel (2016), são mobilizados os domínios prosódicos acima da palavra prosódica na hierarquia. Dessa maneira, apresentamos, a seguir, uma breve caracterização da palavra prosódica, do grupo clítico, da frase fonológica, da frase entoacional e do enunciado fonológico.

Na hierarquia prosódica de Nespor e Vogel (1986; 2007), a palavra prosódica – rotulada por palavra fonológica por Bisol (1996) – é o constituinte imediatamente acima do pé métrico, podendo ser composta por um ou mais pés. A **palavra prosódica** em português é caracterizada por ser portadora de um acento lexical ou acento primário (cf. BISOL, 1996). Um exemplo é a palavra “roupa”, que tem um acento lexical e se constitui em uma palavra prosódica. Nesse constituinte prosódico se dá a interação entre os componentes fonológico e morfológico da gramática, não havendo necessariamente isomorfia entre as chamadas palavras prosódicas e palavras morfológicas. Um exemplo é “guarda-roupa”, que se constitui em uma palavra morfológica, mas em duas palavras prosódicas, [guarda]ω [roupa]ω, por haver dois acentos: um na primeira sílaba de “guarda” e outro na primeira sílaba de “roupa”.

A palavra prosódica é dominada pelo **grupo clítico** (C) que, de acordo com Bisol (2000), é formado, em português, por uma única palavra de conteúdo (hospedeiro) acompanhada de clítico prosódico, isto é, palavras desprovidas de acento lexical que correspondem principalmente a monossílabos gramaticais átonos, tais como artigos, preposições, pronomes. Exemplos da configuração desse constituinte identificados no material analisado são: “a cabeça” (artigo + substantivo), “de novo” (preposição + adjetivo), “me dar” (pronome + verbo).

Imediatamente superior ao grupo clítico configura-se a **frase fonológica** (φ). Esse constituinte agrupa um ou mais grupos clíticos a partir de relações de dominância sintática definidas com base no elemento nuclear de sintagmas. No *corpus*, a junção entre advérbio e verbo em “sempre passamos” constitui exemplo de frase fonológica, uma vez que, nesse exemplo, a relação sintática entre advérbio e verbo configura um sintagma verbal.

---

<sup>4</sup> Por fugir dos objetivos deste artigo, não detalharemos questões teóricas relativas à configuração da hierarquia prosódica, particularmente, no que diz respeito a problemas de recursividade e exaustividade – temas amplamente debatidos na literatura sobre fonologia prosódica.

O constituinte acima da frase fonológica é a **frase entoacional** (I) a qual se constitui a partir de orações e sentenças, mas se caracteriza, principalmente, por ser definida por contornos entoacionais. Assim, uma frase entoacional pode ser formada por um conjunto de frases fonológicas que formam orações, como em:

(1) [ [Ela]ϕ [chegou]ϕ ]I [ [e deixou]ϕ [o livro]ϕ ]I

Ou por uma frase fonológica que possua um contorno entoacional:

(2) [ [Cuidado!]ϕ ]I.

Por fim, o **enunciado fonológico** (U) é o constituinte mais alto da hierarquia prosódica que abrange relações entre frases entoacionais, como em:

(3) [ [Ela chegou]I [e deixou o livro]I ]U.

O enunciado tem sua identificação feita a partir dos limites sintáticos de sentenças e possíveis locais de ocorrência de pausa. No entanto, nem sempre o enunciado tem o mesmo tamanho do constituinte sintático sentença, podendo abranger várias sentenças em um único enunciado, como em:

(4) [ [Ela chegou.]I [Deixou o livro.]I [E foi embora calada]I ]U.

Antecipamos que, nos dados do EF II, lançaremos mão dos constituintes palavra prosódica, grupo clítico e frase fonológica, principalmente. A seguir, apresentamos a metodologia utilizada no levantamento de hipossegmentações e na classificação desses dados.

### **Questões metodológicas**

A amostra longitudinal de textos escritos do EF II é composta de 2.495 textos produzidos por 291 alunos, dos quais 119 produziram textos em todos os anos letivos<sup>5</sup>. Dentre esses, 19 alunos produziram entre 100% e 95% dos textos coletados em cada ano letivo (equivalente a 25 a 26 textos/aluno). Essa subamostra é composta de 484 textos, cuja distribuição ao longo dos anos letivos permitiu um estudo longitudinal das hipossegmentações que apresentaremos a seguir. Cabe mencionar que esses textos foram escritos por alunos que cursaram os quatro últimos anos (2008 a 2011) do EF II em uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto. O material analisado pertence ao

---

<sup>5</sup> Os alunos cujos textos são analisados pertencem à faixa etária de 11 a 15 anos, não havendo alunos em situação de defasagem de idade em relação ao ano escolar, pois estava em vigor a progressão continuada na rede estadual de ensino na época da coleta dos textos.



Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (TENANI, 2015), disponível gratuitamente em: <<http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>>.

Para a identificação de registros escritos em que havia ausência de espaço entre palavras, seguimos dois critérios, a saber: (i) comparação dos espaços em branco entre palavras ao longo do texto; (ii) comparação entre as grafias das mesmas letras dentro de palavras semelhantes que ocorram no mesmo texto, conforme metodologia descrita em Tenani (2011b).

Adotamos também dois critérios de exclusão de dados, a saber: (i) exclusão de palavras homônimas, como “afim”, quando previsto “a fim”; (ii) exclusão de dados de mesclas, como “pora qui” (por aqui). Esses dados se particularizam em relação aos demais registros de hipossegmentação.

O primeiro critério de exclusão foi adotado por dois motivos: (1) quantitativo, já que há muitos dados homônimos e isso gera enviesamento da amostra; e (2) morfossintático, pois casos de homonímia se particularizam em relação aos demais dados: a uma mesma cadeia fônica correspondem duas grafias, porque são duas as palavras morfológicas na língua. É o critério morfossemântico que garante a escolha de uma e não de outra forma ortográfica, como em “enfrente” e “em frente”. É interessante mencionar que, na coleta de dados, foram encontradas 56 palavras homônimas (p.e. “agente” – “a gente”, “ensima” – “em cima”). Os dados de “agente” são os mais recorrentes (49 ocorrências) dentre as palavras homônimas. Esse conjunto de dados será objeto de futuras pesquisas.

O segundo critério relativo à exclusão das mesclas justifica-se por esse tipo de dado envolver tanto a hipossegmentação (ausência não-convencional de fronteira gráfica entre “por” e “aqui”) quanto a hipersegmentação (presença não-convencional de fronteira gráfica dentro de “a qui”). Esses dados são considerados um terceiro tipo de ocorrência de segmentação não-convencional de palavra, merecendo um estudo específico.

Por fim, para a classificação das hipossegmentações, foi adotado um critério gráfico por meio do qual se classifica o dado em: (i) ausência não-convencional do branco, como em “dinovo” (“de novo”); (ii) ausência não-convencional do hífen, como em “matalo” (“matá-lo”). Essa distinção é importante em função de os contextos de emprego do hífen serem restritos em relação ao branco, além de o hífen ter natureza

distinta em relação ao branco quanto à delimitação de fronteira de palavra: enquanto o branco sempre delimita palavras, o hífen tanto as delimita, quanto as une.

Na próxima seção, descrevemos as características morfossintáticas e prosódicas dos dados de hipossegmentação levantados.

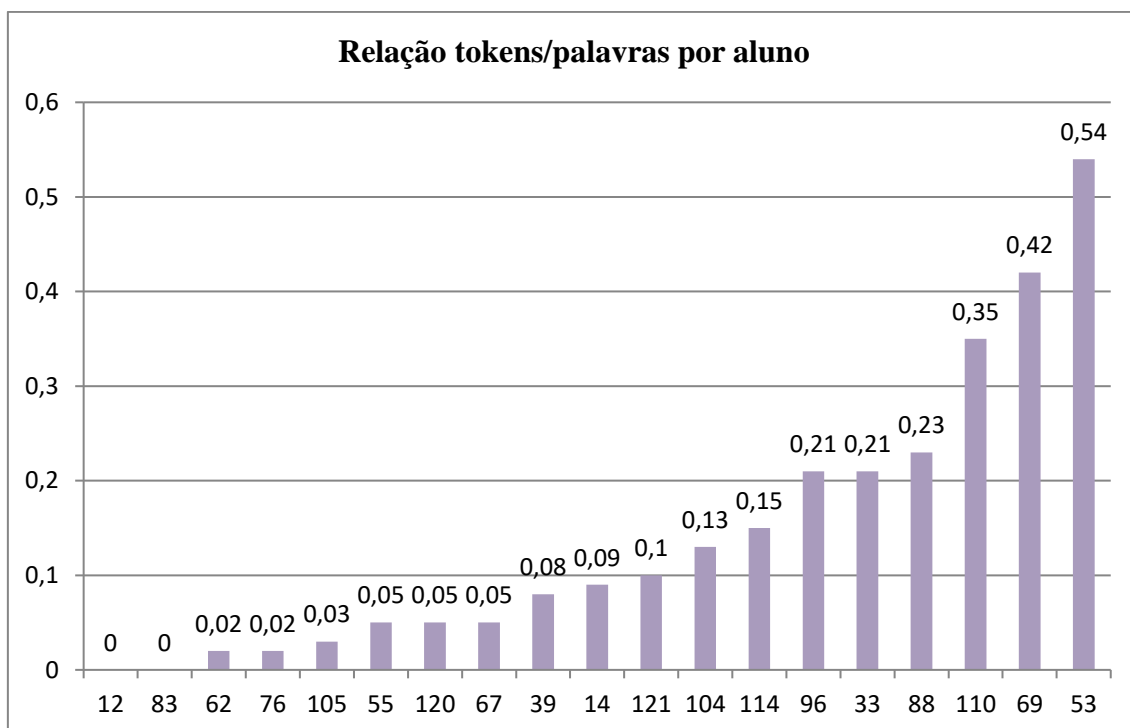
## **Hipossegmentações no EF II**

Dos 484 textos pertencentes à amostra longitudinal, identificamos um total de 164 hipossegmentações pela ausência não-convencional da fronteira gráfica, sendo 152 por ausência do branco e 12 pela ausência não-convencional do hífen. Dentre os 152 dados por ausência de branco, 56 são casos de homonímia que foram excluídos desta análise. Portanto, neste trabalho, faremos a análise de 108 hipossegmentações, sendo 96 pela ausência do branco e 12 pela ausência do hífen.

Com base em Tenani e Fiel (no prelo), esses dados, produzidos por 19 sujeitos, foram considerados em relação ao número de palavras que produziram em seus textos de modo a ser obtido índice de frequência de hipossegmentação. Entre os 19 alunos, a taxa é de 0,22 de hipossegmentações/palavras escritas. Abaixo, apresentamos gráfico de índice de hipossegmentação de cada sujeito da pesquisa. Como informado na seção anterior, o índice foi obtido a partir da divisão da quantidade total de dados (*tokens*) pelo total de palavras escritas por aluno. No eixo horizontal, identifica-se cada aluno por número<sup>6</sup> atribuído aleatoriamente no banco de dados de onde foram selecionados.

---

<sup>6</sup> A atribuição de número aos sujeitos da pesquisa visou a garantir a proteção da identidade dos alunos, assegurando-se, assim, o cumprimento de critérios éticos em pesquisa.



**Gráfico 1** – Relação *tokens* de hipossegmentação/palavras escritas por aluno

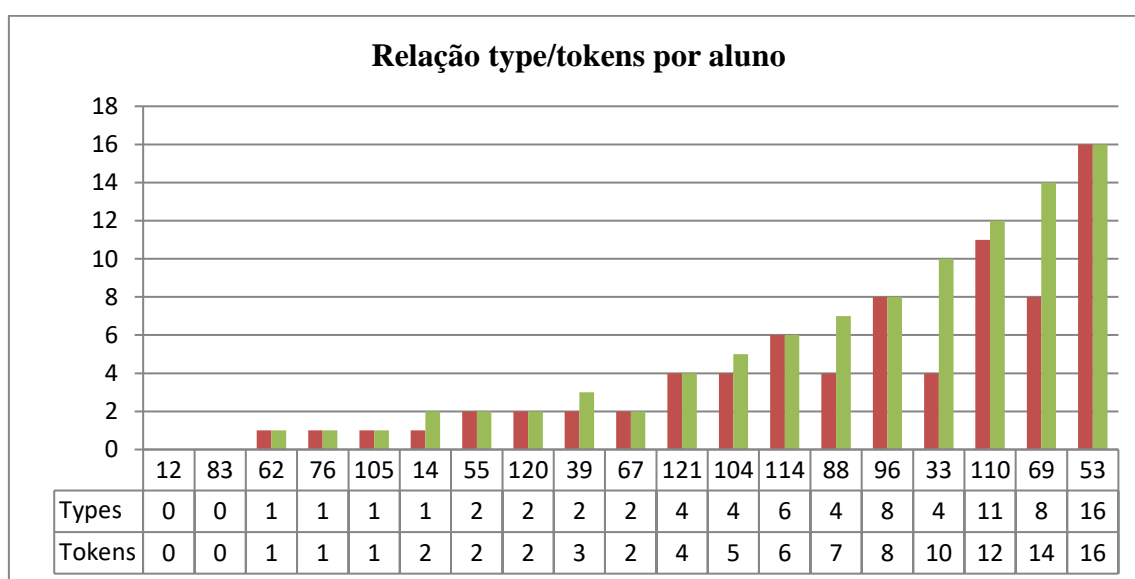
A partir do gráfico acima, podemos agrupar os sujeitos em quatro conjuntos:

- (i) Dois alunos não tiveram casos de hipossegmentação;
- (ii) Oito alunos tiveram taxa menor que 0,10 de ocorrências;
- (iii) Cinco alunos produziram de 0,10 a 0,21 de ocorrências, estando abaixo da média do grupo analisado;
- (iv) Quatro alunos apresentaram frequência de hipossegmentação acima da média do grupo: o primeiro muito próximo da média, com 0,23, e os demais acima, sendo o segundo com 0,35, o terceiro com 0,42 e o quarto com 0,54.

Desse levantamento, conclui-se que a maioria dos alunos (89,47%) possui dados de hipossegmentação e somente três dos 19 alunos (15,78%) podem ter seus textos classificados com índices de segmentação de palavra muito acima dos verificados para seus pares. Esses resultados sugerem que a maioria dos alunos escreve conforme as convenções ortográficas, como esperado por se tratarem de alunos do EF II, e apenas três desses alunos poderiam ser classificados com *disortografia*, um distúrbio específico de escrita (cf. FERNANDÉZ *et alii.*, 2010), se baseados no critério de segmentação de palavra. Afastam-nos dessa visão que concebe os chamados erros de segmentação de palavra como índice de disortografia para nos aproximar de uma perspectiva que concebe

essas grafias como índices do trânsito do sujeito escrevente por práticas orais/faladas e letradas/escritas e, portanto, passíveis de análise linguística que identifica nessas grafias regularidades acerca dos usos das palavras. No entanto, não descartamos um estudo de caso desses alunos com mais altos índices de hipossegmentação. Esse estudo, porém, não será feito aqui.

Avançamos na descrição dos dados de modo geral a partir da investigação da relação *types/tokens* de hipossegmentação para cada sujeito. No gráfico que se segue, visualiza-se essa relação.



**Gráfico 2** – Relação *type/token* de 19 alunos

No gráfico 2, observamos que a diferença entre o número de *tokens* em relação ao número de *types* é pequena para a maioria dos alunos. Somente para dados de três alunos, a saber: 88, 33 e 69<sup>7</sup>, há diferença de mais de dois pontos entre o número de ocorrências (*tokens*) e o número de palavras morfológicas (*types*). Esse resultado quantitativo vai em direção distinta daquele observado por Silva (2014) para dados longitudinais de hipersegmentações (presença não-convencional de fronteira gráfica) identificadas em textos desse mesmo banco. Segundo essa autora, os escreventes produziram muitas ocorrências de hipersegmentação que se deram a partir das mesmas palavras. Observamos que, no caso das hipossegmentações, as dificuldades não se localizam,

<sup>7</sup> Desses três alunos, apenas o 69 também apresentou alto índice de hipossegmentação.

predominantemente, em palavras específicas, embora possa ser estabelecido um conjunto de poucas sequências de palavras sobre as quais os alunos mostraram ter mais dificuldade em segmentar, a saber: “o que”, 18 vezes (18,75%); “de repente”, 4 vezes (4,17%); “de novo”, 5 vezes (5,21%).

Feita essas considerações gerais, passamos à descrição da classificação das 108 hipossegmentações de acordo com critérios gráficos de fronteira de palavra.

### **Hipossegmentações no EF II: características gráficas**

Dois grupos de dados foram definidos de acordo com a ausência do recurso gráfico que marca fronteira de palavra: (i) a ausência não-convencional do branco, (ii) ausência não-convencional do hífen. A partir dessa classificação, identificamos o número de dados em cada ano letivo e também calculamos: (i) porcentagem de hipossegmentação em relação ao total de ocorrências e (ii) índice de ocorrência de hipossegmentação em cada ano letivo, a fim de obter uma medida relativa da ocorrência de hipossegmentação em relação ao total de palavras escritas. Na tabela (1), são apresentados os dados quantitativos obtidos.

Ano letivo	Recurso gráfico		Hipossegmentação		Palavras Nº	Hipo/palavra
	Branco	Hífen	Nº	%		
6º	18	3	21	19,44	13.887	0,15
7º	34	1	35	32,41	19.012	0,18
8º	17	4	21	19,44	14.799	0,14
9º	27	4	31	28,70	25.705	0,12
<b>Total</b>	96	12	108	100,00	73.403	0,15

**Tabela 1** – Ocorrências de hipossegmentação por critério gráfico e ano letivo

Na tabela (1), observa-se ligeiro decréscimo do índice de ocorrência de hipossegmentação em função do aumento do tempo de escolarização: no sexto ano, o índice foi de 0,15 enquanto no nono ano, 0,12. A exceção é o índice de 0,18 do sétimo ano, que se constitui no maior índice apurado. Quando excluídos os dados por hífen, os índices obtidos da relação entre hipossegmentação e número de palavras escritas são semelhantes aos índices totais. Portanto, independentemente do tipo de recurso gráfico ausente nas hipossegmentações, faz-se necessário aprofundar a análise dos dados do

sétimo ano a fim de verificar possíveis fatores que possam estar favorecendo a presença de hipossegmentações no material considerado. Os resultados obtidos, porém, apontam para o maior domínio das convenções ortográficas pelos alunos que concluem o EF, embora esse domínio não seja completo, pois ainda foi constatada hipossegmentação (no nono ano houve 28,7% do total de dados, sendo as porcentagens menores no oitavo e sexto anos).

Sobre hipossegmentações pela ausência do hífen, há ocorrências em todos os anos, porém há ligeiro aumento nos dois últimos anos do EF. Todos os 12 dados coletados se tratam de estruturas enclíticas, por exemplo, “derrotalos” (“derrota-los”), “matalo” (“mata-lo”), o que revela dificuldades dos alunos investigados com esse tipo de estrutura. Esse tipo de hipossegmentação por ausência de hífen é similar ao encontrado por Cunha (2010) em textos do EF I. Segundo essa autora, os casos de ênclise, como “chamace” (“chama-se”), ocorrem em menor quantidade, pois essa colocação pronominal não é a mais comum na fala do português brasileiro, fato que pode servir como mais uma motivação para que os escreventes representem, na escrita, essa sequência como uma única palavra.

Cabe comentar que, além dessas 12 hipossegmentações com estruturas enclíticas, outras 12 ocorrências com uso não-convencional do hífen foram observadas na coleta de dados. São estruturas nas quais os alunos usam hífen entre palavras que convencionalmente não o recebem, como em “não-se”, “voltar-lá”. Embora esse tipo de dado não seja, a rigor, caso de hipossegmentação, mas de uso não-convencional de hífen, é interessante observar que essas palavras, em sua maioria, configuram possíveis estruturas enclíticas da língua. Esses usos não-convencionais do hífen ocorrem no decorrer dos quatro anos do EF II, porém são em maior número no último ano (5/12).

Esse resultado quanto ao aumento de usos não-convencionais do hífen pode ser reflexo de práticas letradas mais institucionalizadas (CORRÊA, 2004), já que a ênclise é ensinada e, sobretudo, valorizada na escola. Essa valorização de colocação pronominal enclítica aparece indiciada nos dados desses alunos na medida em que a escrita não-convencional pode ser interpretada como tentativa de alçamento do aluno à escrita valorizada socialmente (por exemplo: escola, universidade).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Os alunos que participaram desta pesquisa sabiam que seus textos seriam lidos por professores da UNESP (cf. TENANI; LONGHIN-THOMAZI, 2014).

Dessa forma, com base em Corrêa (2004), interpretamos que essas estruturas dão indícios do imaginário social do escrevente sobre o que é escrita (mais especificamente sobre o que é o código escrito institucionalizado). Esse imaginário, de acordo com esse autor, é construído pela inserção do escrevente nos mais diversos usos formais e informais da língua(gem).

Lembramos, junto com Tenani (2011b), que o uso do hífen evidencia o processo de letramento pelo qual os escreventes transitam, uma vez que os contextos em que esse recurso gráfico ocorre de maneira não-convencional se constituem em estruturas associadas a produções escritas mais formais e institucionalizadas. Dessa forma, nossa hipótese explicativa é a de que esses usos não-convencionais do hífen em estruturas enclíticas identificados no cópua revelem que o escrevente estaria tentando alçar estruturas típicas de enunciados escritos valorizados socialmente, ensinadas justamente nos dois últimos anos do EF.

### **Hipossegmentações no EF II: características morfossintáticas**

No que diz respeito às configurações morfossintáticas das 96 hipossegmentações por branco, foram identificadas quatro possibilidades de junção, a saber: palavra gramatical e lexical; palavra lexical e gramatical; sequência de duas palavras gramaticais; e sequência de duas palavras lexicais, como exemplificado, na Tabela 2. Em todas as ocorrências, houve junção entre apenas duas palavras ortográficas, resultado relevante, porque particulariza esses dados do EF II em comparação com textos infantis, nos quais há junções que envolvem três ou mais palavras, como “quermipega” para “quer me pegar” (TICIANEL, 2016, p. 114), além de junções entre duas palavras.

Tipo	Sequências de palavras	Exemplo de Hipo	Hipo x Ano escolar				Total	
			6º	7º	8º	9º	nº	%
1	gramatical + lexical	“anoite”	13	19	13	7	52	54,17%
2	gramatical + gramatical	“oque”	2	4	2	17	25	26,04%
3	lexical + gramatical	“temque”	1	7	1	3	12	12,50%
4	lexical + lexical	“seila”	2	4	1	0	7	7,29%
<b>Total</b>			18	34	17	27	96	100%

**Tabela 2** – Classificação de hipossegmentação em sequências de palavras por ano escolar

Na Tabela 2, a maior porcentagem de dados, com 54,17% do total (52/96), é resultante da junção de uma palavra gramatical mais uma palavra lexical (tipo 1), como em “acabeça” (“a cabeça”) e “as pessoas” (“as pessoas”). A segunda estrutura que mais ocorre com 26,04% (25/96) é a junção de duas palavras gramaticais (tipo 2), como em “edo” (“e do”), “oque” (“o que”). Um menor conjunto de dados compreende a junção de uma palavra lexical mais uma palavra gramatical (tipo 3) com 12,50% (12/96) dos dados, como em “temque” (“tem que”) e “alende” (“além de”). Da comparação entre as sequências de tipo (1) e (3), verifica-se a tendência geral de hipossegmentação da palavra gramatical quando seguida por lexical, em todos os anos letivos, exceto no nono ano, quando há mais ocorrências do tipo (2). Já a junção de duas palavras lexicais (tipo 4) representa o menor conjunto de dados, com baixa ocorrência em todos os anos letivos, totalizando 7,29% das hipossegmentações (7/96), como “semprepassamos” (“sempre passamos”), “tabom” (“está bom”). Em cada um desses tipos de sequências, contamos que as palavras hipossegmentadas pertencem a diferentes classes gramaticais, como exemplificado na Tabela 3.

**Tabela 3** – Classificação morfossintática de hipossegmentações por ano letivo

Tipo	Classe de palavra	Exemplo	Hipo/ano escolar				Total	
			6º	7º	8º	9º	nº	%
1	Artigo + Subst.	“acabeça”	1	2	2	1	6	6,25
	Artigo + Verbo	“apegou”	1	0	0	0	1	1,04
	Prep. + Subst.	“denoite”	5	9	6	3	23	23,96
	Prep.+ Adj	“denovo”	1	1	1	2	5	5,21
	Prep./artigo + Subst.	“afrente”	1	0	0	1	2	2,08
	Prep. + Adv.	“poraqui”	2	3	2	0	7	7,29
	Prep./artigo + Adv.	“pelomenos”	0	1	1	0	2	2,08
	Pronome + Verbo	“midar” (me dar)	1	2	1	0	4	4,17
	Pronome + Subst.	“nostodos”	1	0	0	0	1	1,04
Conj. + verbo	“etenho”	0	1	0	0	1	1,04	
2	Artigo + Pronome	“oque”	1	3	1	15	20	20,83
	Conj. + prep./artigo	“edo” (e do)	0	0	1	0	1	1,04
	Prep. + Pronome	“porisso”	0	1	0	2	3	3,13
	Pronome + Pronome	“queu” (que eu)	1	0	0	0	1	1,04
3	Subst. + Pronome	“bemdela”	0	0	0	1	1	1,04
	Subst. + Prep.	“fautade”	0	0	1	0	1	1,04

(continua)



(continuação)

	Adv. + Prep.	“lem” (lá em)	0	4	0	0	4	4,17
	Verbo + Artigo	“vio”	0	1	0	0	1	1,04
	Verbo + Prep.	“enportapara”	0	0	0	1	1	1,04
	Verbo + Pronome	“tenque”	0	2	0	1	3	3,13
	Adj. + Prep.	“alende”	1	0	0	0	1	1,04
<b>4</b>	Verbo + Adj.	“tabom”	1	2	0	0	3	3,13
	Verbo + Verbo	“toindo”	0	1	0	0	1	1,04
	Adv. + Subst.	“befeito”	1	0	0	0	1	1,04
	Adj. + Subst.	“tomundo”	0	1	0	0	1	1,04
	Adv. + Verbo.	“semprepassamos”	0	0	1	0	1	1,04
	Total		18	34	17	27	96	100,0

A constatação de que todas as classes de palavras estão envolvidas em hipossegmentações em todos os anos letivos poderia levar à suposição de que: (i) classe de palavras não seria característica relevante para identificar motivação para a hipossegmentação no EF II, e/ou (ii) os anos de escolarização não proporcionam domínio das convenções ortográficas da língua materna dos alunos estudados. No entanto, dentre as estruturas listadas na tabela 3, ocorreu com mais frequência a junção entre preposição e substantivo com 23,96% (23/96), como em “encasa” (“em casa”) e “denoite” (“de noite”). Se somadas todas as junções que envolvem preposições, independentemente da classe gramatical da palavra a que se junta, sobe para 43,75% (42/96) as ocorrências, o que sinaliza maior dificuldade dos alunos em grafar preposições monossilábicas. Esse resultado sugere a necessidade de análise aprofundada das estruturas morfossintáticas envolvidas na hipossegmentação a fim de investigar possíveis motivações que podem ser de naturezas distintas, a saber: (i) quantitativa, na medida em que haveria mais preposições entre os monossílabos empregados nos textos escritos e, assim, as junções de preposições são apenas efeitos de frequência; ou (ii) qualitativa, na medida em que preposições são palavras gramaticais com funcionamento complexo (cf. ILARI, 2015), o que proporcionaria maior dificuldade no seu emprego por alunos no EF. Portanto, o resultado descrito aponta para possíveis desenvolvimentos de pesquisas que considerem fatores morfossintáticos a fim de confirmar ou refutar o que aqui se acena como motivo para a manutenção de hipossegmentação no EF II.

O segundo maior conjunto de dados identificados compreende o tipo (2), predominantemente, “oque”, cujas ocorrências aumentam no último ano do EF. Esse

resultado, por ser diferentemente do esperado, levou-nos a observar grande flutuação entre grafia convencional e não-convencional em um mesmo texto, havendo dados de diferentes alunos, sugerindo que possa haver alguma motivação linguística nessa flutuação, hipótese a ser investigada. Também em textos do EF I, Ticianel (2016) identificou tendência em hipossegmentação de “oque”, como: “oque vocês faz a hora do recreio”. Nos textos infantis, essas hipossegmentações dizem respeito a enunciados interrogativos, predominantemente. Nos dados do EF II, apenas uma grafia “oque” ocorreu em enunciado interrogativo<sup>9</sup>, sendo a maioria dessas hipossegmentações de outra natureza. Esse resultado particulariza os dados do EF II em relação ao EF I e, ao mesmo tempo, aponta para um necessário estudo específico dos usos e grafias de “o que” nos textos infanto-juvenis.

Ainda é importante observar que parte das ocorrências que envolvem palavra prosódica e clítico (tipo 3) poderia ser interpretada como evidência de emergência de gramaticalização de construções morfossintáticas, como é o caso de construções com “tem que” (BARROS, 2012). A análise desse tipo de hipossegmentação implica, portanto, considerar complexidade morfossintática de construções de junção de orações, inclusive aspectos de mudanças gramaticais em curso no português, o que não está no escopo deste artigo, mas está no horizonte de nossas pesquisas. Esse resultado sinaliza, ao lado dos arrolados anteriormente, a complexidade morfossintática envolvida na hipossegmentação de palavras, não podendo esses dados serem vistos como simples interferência da fala na escrita.

No caso de ausência de hífen, 100% dos 12 dados são junção de uma palavra lexical mais palavra gramatical. Todos os dados são estruturas enclíticas compostas por verbos mais pronomes, como em “pegala” (pega-la) “testalo” (“testa-lo”). Esse resultado em dados longitudinais é semelhante ao descrito por Tenani (2011b) para dados transversais. Neste estudo longitudinal, verificamos que esse tipo de grafia se distribui ao longo dos anos do EF II, o que indicia a manutenção de problemas no aprendizado do registro escrito de ênclise verbal. Portanto, identificou-se que os alunos não aprendem as convenções ortográficas de estruturas morfossintáticas específicas, como a ênclise verbal.

---

<sup>9</sup> A única grafia de “oque” em enunciado interrogativo em texto do EF II ocorreu em contexto de discurso direto de fala de personagem: “Foi então que o homem chegou fazendo enorme pampeiro, gritando: oh! Meu senhor oque aconteceu com meus olhos, não vejo mais nada, me ajude senhor!” (Fonte: Texto Z11\_8B\_15F\_04).

Os resultados mostram ainda que alunos do EF II continuam com dificuldade em segmentar palavras gramaticais constituídas de uma sílaba como preposições, artigos, conjunções, pronomes. Esse tipo de registro também é o que mais oferece dificuldades aos alunos do EF I (CUNHA, 2010).

### Hipossegmentações no EF II: Características prosódicas

No que concerne às características prosódicas das hipossegmentações, identificamos cinco estruturas prosódicas, sendo, em ordem decrescente de frequência de ocorrências: (i) clítico seguido de palavra prosódica; (ii) sequência de dois clíticos; (iii) sequência de duas palavras prosódicas; (iv) sequência de palavra prosódica e clítico; e (v) sequência de dois clíticos que se configuram em frase fonológica. Na tabela a seguir, além de exemplos, são apresentados os números de ocorrências ao longo dos anos letivos.

Tipo	Estrutura	Exemplo de Hipo	Hiper/ano escolar				Total	
			5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	n <sup>o</sup>	%
1	$cl + \omega > C$	acabeça	12	19	11	9	51	52,58%
2	$cl + cl > \omega$	oque	2	3	2	14	21	21,65%
3	$\omega + \omega > \phi$	semprepassamos	3	5	3	2	13	13,40%
4	$\omega + cl > C$	fautade	1	7	1	1	10	10,31%
5	$cl + cl > \phi$	oque	0	0	0	1	1	1,03%
			18	34	17	26	96	98,97%

**Tabela 4** – Estruturas prosódicas de hipossegmentação

Quanto à frequência de ocorrências, constatamos que pouco mais da metade dos dados, totalizando 52,58% (51/96), é junção de um clítico (cl) mais uma palavra prosódica ( $\omega$ ), constituindo um grupo clítico, como exemplificado na Tabela 4. Esse tipo de estrutura apresenta pouco decréscimo de incidência ao longo dos anos letivos (passa de 12,50% no sexto ano para 9,38% no nono ano), embora, no último ano, continue sendo a segunda estrutura mais frequente, com 9,38% (9/96) dos dados, enquanto a estrutura mais frequente nesse ano letivo passa a ser a sequência de clíticos, com 14,58% (14/96).

De modo geral, a junção de dois clíticos é o segundo tipo de estrutura mais recorrente com 21,65% (21/96), originando uma palavra prosódica, “oque”, pois o segundo elemento clítico passa a ser hospedeiro do primeiro nas ocorrências

identificadas. Essa frequência deve-se, sobretudo, à quantidade de dados identificadas no último ano letivo como observado na seção anterior: saltou de duas a três ocorrências em cada um dos três primeiros anos letivos para 14 ocorrências no nono ano. Essa distribuição chama a atenção não apenas pelo aumento não esperado, mas especificamente por envolver basicamente o registro “o<sub>que</sub>”. Reiteramos que esse resultado carece de investigação futura, com objetivo de descrever o estatuto de “o<sub>que</sub>” em textos do EF, tendo por fundamento as descrições e análises sintáticas feitas sobre o português brasileiro.

Outros dois conjuntos de dados, com frequências próximas entre si, compreende a junção de duas palavras prosódicas, com 13,40% (13/96) dos dados, e a junção de uma palavra fonológica e um clítico, com 10,31% (10/96). Essas duas estruturas apresentam poucos dados em cada ano letivo, sendo que ambas têm maior frequência no sétimo ano, resultado que vislumbramos investigar futuramente, pois é possível, por hipótese, que haja fatores relacionados aos tipos de gêneros textuais propostos nesse ano letivo que tenham favorecido esses tipos de registros.

Quanto à natureza prosódica desses dois tipos de junções, cabe observar que são estruturas bastante diferentes entre si. A junção entre palavras prosódicas leva à configuração de frase fonológica, como em “semprepassamos”, porém também há registros como “tábom” que, embora seja, a princípio, duas palavras prosódicas, pode ser interpretado, como fez Paranhos (2014), como sequência de clítico e palavra prosódica, pois formas verbais reduzidas como “tá” perdem o acento lexical e funcionam, em enunciados falados, como clíticos prosódicos. Já a junção entre palavra prosódica e clítico, como “tenque”, constitui estrutura enclítica, pouco comum no português brasileiro que tem a característica principal de próclise, como “denovo”. Esse tipo de junção compreende, também, sequências que se configuram a partir de processos de gramaticalização, como observado na seção anterior.

O último tipo de estrutura prosódica ocorreu somente uma vez no *cópus* analisado (1,03%). Trata-se de uma ocorrência de dois clíticos que, de um ponto de vista sintático, funcionam como um sintagma dentro de um enunciado interrogativo (cf. nota 7) o que nos leva a interpretá-lo como uma frase fonológica, a semelhança do que foi feito por Ticianel (2016) em dados de escrita infantil.

De modo geral, os resultados descritos permitem afirmar que alunos do EF II tendem a juntar um monossílabo átono com a palavra que lhe segue, evidência de direção da prosodização de clíticos em português brasileiro. Demais estruturas identificadas carecem de estudo mais aprofundado sobre relação entre estruturas prosódicas e construções morfossintáticas da língua. Neste artigo, descrevemos quatro estruturas prosódicas presentes em textos do EF II que envolvem os constituintes palavra prosódica, grupo clítico e frase fonológica. Esse resultado caracteriza os dados de hipossegmentação do EF II quando comparados com os dados de EF I, pois nessa etapa inicial da escrita também estão envolvidos os constituintes de frase entoacional e enunciado fonológico.

### **Considerações finais**

Neste artigo, foi feita descrição de tendências de características prosódicas morfossintáticas de hipossegmentações presentes em amostra longitudinal de textos do EF II. Os resultados descritos permitiram estabelecer duas tendências principais sobre a hipossegmentação do EF II:

- (i) ocorrem hipossegmentações em todos os anos do EF II, com um aumento no nono ano de junção de clíticos como “oque”;
- (ii) predominam hipossegmentações de preposições, artigos, conjunções, pronomes que se constituem em clíticos monossilábicos e ocorrem, em sua maioria, em posição proclítica à palavra lexical, hospedeiro do clítico prosódico.

Por fim, concluímos que essa pesquisa contribui com os estudos sobre a escrita do EF II à semelhança do que já vêm sendo realizado por Tenani (2009a, 2010, 2011b), Silva (2014) e outros. Vale ressaltar que a importância em se investigar dados do EF II pode ser justificada não apenas em função dos poucos estudos realizados, mas, principalmente, como afirmado por Silva (2014), por já ser esperado do escrevente, nesse período de escolarização, a produção de textos “com domínio da separação em palavras” (PCN, 1997, p. 80). Mostramos, que, ao contrário do esperado, os alunos continuam a ter dificuldades em reconhecer os limites de palavra escrita, especialmente de palavras gramaticais monossilábicas, mesmo já tendo terminado, em termos formais, o período de alfabetização. A descrição prosódica e morfossintática realizada permitiu uma caracterização geral das hipossegmentações e contribuiu para sinalizar que tipos de

estruturas linguísticas oferecem mais dificuldades aos alunos do EF II no processo de produção de textos escritos, apontando, assim, caminhos para futuras pesquisas sobre o tema.

**Agradecimentos:** Agradecemos ao CNPq, pelas bolsas de Produtividade em Pesquisa (CNPq 309872/2012-0) e bolsa PIBIC (Proc. 2014/29329) e à FAPESP pela concessão de auxílio à pesquisa (Proc. 2013/14546-5).

TENANI, Luciani; FIEL, Roberta. The role of the prosodic and morphosyntactic structures in word hyposegmentations from junior high school. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 107-129, 2016.

**Abstract:** *In this article, we investigate possible linguistic motivations to occur word hyposegmentations (such as "concerteza," "jogalo") in texts written by students over the last four years of Junior High School. We assume that hyposegmentations are results of relations between speech and writing from which students base their writing. These relations mainly concern the prosodic and morphosyntactic structures, besides literate information about written word graphic boundaries. With regard to the approach of prosody, we adopt the perspective that conceives it as constitutive of language, either spoken or written modality. The results show that: (i) the main prosodic regularity is the junction of a clitic plus a prosodic word that follows it, which shows that the right direction of clitics prosodization guides the observed written spellings; (ii) the predominant morphosyntactic regularity is the hyposegmentation of prepositions, followed by articles, conjunctions, unstressed pronouns, which are the evidence of the student's difficulties in recognizing grammatical words as independent written words. As the statistics over the school years, we also found that there is an increase of hyposegmentations involving clitic monosyllabic sequences in the ninth year, a result that reflects that the linguistic structure is not yet mastered by students at the end of Junior High School.*

**Keywords:** *Prosody. Morphosyntax. Spelling. Orality. Literacy. Portuguese language.*

**Submetido em:** 07/04/2016.

**Aceito em:** 22/06/2016.

## Referências

ABAURRE, M. B. M. Hipóteses iniciais de escrita: evidências da percepção, pela criança, de unidades rítmico-entonacionais na fala. In: IV Encontro Nacional da ANPOLL, 1989, Recife. **Anais do IV Encontro Nacional da ANPOLL**. Recife: UFPE, 1989. p. 751-764.

\_\_\_\_\_. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralín**, Campinas, v. 11, p. 203-217, 1991.

\_\_\_\_\_. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. **Verba Volant**, Pelotas, v. 2, p. 167-200, 2011.

ABAURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L. C. Textos espontâneos na primeira série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para segmentar a escrita. **Jornal da Alfabetizadora**, v. 9, 1995.

ABAURRE, M. B. M.; SILVA, A. O desenvolvimento de critérios de segmentação na escrita. **Temas em psicologia**. São Paulo, v. 1, p. 89-102, 1993.

BARROS, E. C. M. **Construções modais com “ter”**: gramaticalização e variação. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BISOL, L. O clítico e seu *status* prosódico. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 9, n.1, p. 5-20, 2000.

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

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

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Aspectos de segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

\_\_\_\_\_. A propósito da escrita infantil: uma reflexão sobre as segmentações não-convencionais. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 245-260, 2004.

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

CORREA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, A. P. N. **As segmentações não-convencionais da escrita inicial**: uma discussão do ritmo linguístico do português brasileiro e europeu. 2010. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. M. A influência da hierarquia prosódica em hipossegmentações da escrita de crianças de séries iniciais. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Porto Alegre, v. 1, p. 1-19, 2007.

FERNÁNDEZ, A. Y.; MÉRIDA, J. F. C.; CUNHA, V. L. O.; BATISITA, A. O.; CAPELLINI, S. A. Avaliação e intervenção da disortografia baseada na semiologia dos erros: revisão da literatura. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 499-504, 2010. Disponível em: <<http://www.revistacefac.com.br/fasciculo.php?form=edicoes/v12n3.php>> Acesso em: 05 jul. 2013.

FERREIRO, E.; PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras: a segmentação em palavras gráficas. In: FERREIRO, E. *et alii*. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever**. São Paulo: Ática, 1996. p. 38-77.

ILARI, R. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**: palavras de classe fechada. São Paulo: Contexto, FAPESP, 2015.

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

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**: with a new foreword. Berlin; New York: Mouton de Gruyter. 2007.

PARANHOS, F. C. **Segmentações não-convencionais de palavra nos quatro últimos anos do ensino fundamental**: um estudo longitudinal. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

SILVA, L. M. **Um estudo longitudinal sobre as hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do ensino fundamental**. 2014. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2014.

TENANI, L. Entre o grupo clítico e a palavra fonológica: os erros de segmentação não-convencional de palavras. **VI Congresso Internacional da ABRALIN**, 2009a.

\_\_\_\_\_. A segmentação não-convencional de palavras: evidências de representações de relações entre enunciados falados e escritos. **Anais do II SIMELP**: língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas, 2009b. p. 107-127.

\_\_\_\_\_. A segmentação não-convencional de palavras e a aquisição da escrita. **Palestra apresentada no II Ciclo de Palestras sobre aquisição da linguagem e escrita**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2010.



\_\_\_\_\_. Letramento e segmentações não-convencionais de palavras. In: TFOUNI, L. **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas: Mercado das Letras, 2011a.

\_\_\_\_\_. A segmentação não-convencional de palavras em textos do ciclo II do ensino fundamental. **Revista da ABRALIN**, v. 10, p. 91-119, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II**. Disponível em: <<http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

TENANI, L.; FIEL, R. Hipersegmentação de palavras em textos do EFII: características prosódicas gerais. **Linguagem**, São Carlos. No prelo.

TENANI, L.; LONGHIN-THOMAZI, S. Oficinas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental. **Em Extensão**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, v. 13, n. 1, 2014.

TICIANEL, G. F. **Discurso direto e hipossegmentações na aquisição da escrita**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

# A REESCRITA COMO PROCESSO: AS VANTAGENS DE UMA SEGUNDA VERSÃO TARDIA

Adriane Teresinha SARTORI<sup>1</sup>  
Lucíola Zacarias MENDES<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho analisa duas versões de textos produzidos por alunos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio de uma escola pública de Belo Horizonte, confirmando a reescrita como etapa fundamental do processo de escrita e discutindo as vantagens de uma segunda versão tardia, propiciando mudanças significativas nas primeiras versões entregues. Os textos produzidos fazem parte de uma experiência realizada no âmbito de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007), desenvolvida numa relação colaborativa entre escola pública e instituição de ensino superior. A análise, de natureza qualitativa e embasada na concepção de dialogismo do Círculo de Bakhtin (1986, 2003), focaliza especialmente os aspectos temáticos dos textos, procurando desvelar a articulação de vozes realizada pelos alunos. Os resultados positivos da experiência parecem comprovar a importância de um intervalo significativo entre a produção das versões de um mesmo texto, visando dar tempo ao autor para apropriar-se de novos/outros conhecimentos.

**Palavras-chave:** Escrita. Reescrita. Intervalo de tempo. Dialogismo.

## Introdução

O ensino de língua portuguesa está em discussão desde os anos 1980. Já é consenso entre os especialistas que o livro *O texto na sala de aula*<sup>3</sup> é um marco de propostas inovadoras para o ensino de língua e literatura em resposta à necessária

---

<sup>1</sup> UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil. 31270-901. [adriane.sartori@gmail.com](mailto:adriane.sartori@gmail.com)

<sup>2</sup> UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – Rede estadual de ensino. Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil. 30535-570. [luciolamletras@gmail.com](mailto:luciolamletras@gmail.com)

<sup>3</sup> A publicação de “O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa”, organizado por Silva, Almeida Ferreira e Mortatti (2014), comprova essa afirmativa.

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v13i3.1462>

substituição das tradicionais aulas de gramática. O ensino deveria voltar-se, então, às práticas de leitura, de escrita e de análise linguística (GERALDI, 1984).

Em relação à escrita, denunciando a existência de textos elaborados para a escola, as chamadas “redações”, Geraldi (1984), nessa mesma obra, propõe a reescrita como parte essencial do trabalho, já que cabe ao professor apresentar a análise linguística partindo do texto “com problemas” para auxiliar o aluno a reescrevê-lo (GERALDI, 2002, p. 74).

Estando essas ideias em voga desde os anos 1980, podemos nos perguntar por qual motivo o trabalho com a reescrita não se efetiva em grande parte das escolas brasileiras. A resposta não é simples, porque complexa é a análise de todo o sistema educacional brasileiro. Mas, buscando minimamente algumas possibilidades de respostas, podemos dizer que:

a) a divisão da disciplina de Língua Portuguesa em redação, gramática e literatura, em boa parte das escolas, impede um trabalho mais processual nas aulas de produção de texto;

b) a partição do trabalho entre dois ou mais profissionais, quando um professor solicita a redação e um monitor, por exemplo, faz a correção do texto, também cria obstáculos para um acompanhamento do processo de escrita do aluno;

c) a programação da série, baseada em conteúdos estanques, impossibilita um trabalho reflexivo;

d) a concepção de reescrita como “passar a limpo”, atividade que geralmente o aluno realiza como tarefa extraescolar e atende à necessidade de “higienização” do texto (GERALDI, 1984; JESUS, 1997).

Como dissemos, esses fatores, entre tantos outros, podem ser os responsáveis pela inexistência de reescrita na escola, ou pelo trabalho inexpressivo nessa área, um problema significativo das aulas de língua portuguesa, que precisa ser revisto, para que possamos construir práticas alternativas, visando ensinar a escrever.

Partindo do pressuposto de que reescrever é etapa indispensável do processo de escrita e considerando as inúmeras dificuldades que os alunos da educação básica apresentam quanto a produzir um texto escrito que atinja seus propósitos em determinado contexto de circulação, este artigo relata uma experiência realizada com a prática de produção de textos, em 2013, em uma escola pública de Ensino Médio, em

Belo Horizonte, inserida em um Projeto de Extensão denominado “Professor Universitário, Professor da Educação Básica, Aluno de Graduação e de Escola: um Encontro Necessário”.

O Projeto objetiva identificar as dificuldades dos alunos do Ensino Médio quanto à leitura e à escrita e, a partir dessa identificação, construir, em equipe – professor universitário, alunos de licenciatura em Letras, professor da educação básica –, alternativas para superá-las. As autoras deste artigo são integrantes desse Projeto, e uma delas foi a professora da turma na qual a experiência foi realizada.

Conforme configura-se a investigação, podemos dizer que se trata de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Essa abordagem filia-se a propostas de caráter qualitativo em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e, neste caso, está guiada pelo olhar da Linguística Aplicada, tendo pressupostos bakhtinianos como sustentação, especialmente quanto aos fundamentos de sua concepção de dialogismo, destacando a articulação de vozes organizada pelo sujeito autor no seu texto.

Apresentamos, neste artigo, textos de dois alunos do Ensino Médio e suas respectivas reescritas. Entre a primeira e a segunda versão, oito meses se passaram, de forma que os alunos puderam reescrever com outros/novos conhecimentos, construídos em interação com o professor de Português, especialmente. Nesse sentido, tentaremos mostrar as vantagens de propor a reescrita tardia, ou seja, uma reescrita realizada com um intervalo de tempo significativo entre as duas versões. Consideramos que essa etapa pode ser “adiada”, afinal, “[...] por mais ingênuo que possa parecer, para se produzir um texto é preciso que se tenha o que dizer [...]” (GERALDI, 1997, p. 137). Dessa forma, a proposta de reescrita tardia advém do pressuposto que “conhecimento de mundo” é fruto de um processo complexo de aprendizagem, envolvendo experiências de diversas ordens com/no mundo em que vivemos, não uma “transferência” de informações entre sujeitos.

É também nossa intenção, com este trabalho, preencher uma lacuna nos estudos sobre reescrita, visto que normalmente as pesquisas avaliam os efeitos de uma segunda versão imediatamente – ou com pouco intervalo de tempo – após a primeira versão. Na literatura pesquisada, não encontramos um estudo semelhante ao nosso.

Dessa forma, inicialmente, teceremos algumas considerações sobre o processo de escrita/reescrita para, na sequência, trazermos ideias do Círculo de Bakhtin (1986,

2003). Em seguida, faremos a análise dos textos dos alunos, tendo o conteúdo temático como foco de atenção, para, então, tecermos as considerações finais.

### **Situando a discussão: algumas considerações sobre (re)escrita**

Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) tratam de questões importantes realizadas sobre esse eixo de ensino a partir dos anos 1980 em nosso país, tendo o grupo de estudiosos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – entre eles, o professor Geraldi, supracitado – como fundadores. O objetivo básico desse grupo é construir práticas diferenciadas de escrita, já que na escola deveriam ser escritos textos não mais como comprovação das regras aprendidas nas aulas de gramática.

Assim, assumindo que a linguagem é construída por sujeitos em interação, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 55) defendem que “[...] na modalidade escrita da linguagem, essa construção envolve momentos diferentes, como o de planejamento de um texto, o da própria escrita do texto, o da leitura do texto pelo próprio autor, o das modificações feitas no texto a partir dessa leitura.” (p. 55). A etapa de reescrita, na concepção de escrita como trabalho, é primordial, é constitutiva do processo, de tal forma que, para as autoras, o ensino da escrita é uma “aprendizagem do trabalho de reescritas” (p. 55).

Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) perguntam-se: quando reescrevem, que mudanças fazem os alunos? A análise de 40 textos de calouros da UNICAMP, cursando a disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos, revela o seguinte:

[...] em primeiro lugar, as mudanças são uma resposta a alguma observação feita pelo leitor (professor ou colega) ao texto ou parte dele, em segundo lugar, as mudanças efetuadas não são de natureza superficial (como, por exemplo, mudanças de ortografia, correções gramaticais), mas são mudanças que remetem geralmente a uma maior clareza e organização do texto ou a uma maior adequação ao tipo de texto exigido [...] (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 59).

Esse resultado se deve ao trabalho desenvolvido com os alunos que insistia na visão de que escrever é “[...] um trabalho em que ele [o aluno] se constitui como autor e em que o seu texto é constituído” (p. 56), contrário à cultura escolar que determinaria a “higienização” do texto “[...] em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se

a ‘correções’.” (GERALDI, 2002, p. 74). Nessa perspectiva, destacamos as contribuições de Ruiz (2001, 2010), que analisa o trabalho do professor como corretor do texto do aluno e os reflexos da correção na segunda versão produzida pelo aluno (mais especificamente em seu último livro). Sobre as modificações significativas nos textos reescritos pelos alunos, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) registram que a preocupação com maior clareza e organização manifesta-se através da substituição de expressões ou construções, inclusão ou supressão de elementos.

Alguns trabalhos (GRILLO, 1995; ALMEIDA, 2001) debruçam-se sobre a questão da reescrita ou buscam formas de viabilizá-la em sala de aula, analisando o texto escrito pelo aluno, normalmente a segunda versão, e os reflexos da orientação proposta pelo professor, procurando construir alternativas viáveis e produtivas para o trabalho pedagógico. Nessa linha, aparecem a refacção pelo próprio autor, a reescrita individual a partir da correção do texto do aluno pelo docente, a reescrita coletiva, em pares, em trios.

Contemporaneamente, o processo de retextualização vem inspirando pesquisadores a (re)analisar a reescrita, embora os conceitos mobilizados em cada estudo possam ter bases teóricas bastante diferenciadas. A título de exemplo, citamos o trabalho de Marquesi (2011), que estabelece as metarregras de Charolles (1998 *apud* MARCHESI, 2011) e a categorização de referentes e o uso de expressões consonantes com o contexto de produção do texto como fundamentos para o processo de reescrita. Marquesi (2011) apresenta uma sugestão de trabalho de retextualização em sala de aula, da escrita para a escrita, envolvendo quatro etapas: a leitura e a compreensão do texto a ser retextualizado, a tomada de decisão de aspectos que deverão ser reformulados, a definição do “tom” pessoal que será dado ao texto e a reescrita propriamente dita. Nessa proposta de trabalho, a autora apresenta um texto “insuficiente”, produzido por um aluno de Ensino Fundamental, que foi reescrito por um discente de Ensino Médio. Logo, no processo de retextualização proposto pela pesquisadora, há uma mudança explícita de autoria.

Já nos trabalhos de Cavalcanti (2012), retextualização é a passagem de um gênero para outro. Escrever a notícia que possa ter dado origem a um artigo de opinião é o exemplo utilizado pela autora para esclarecer sua proposta. Nesse caso, o aluno só produzirá o primeiro.

Ao pesquisar diferentes concepções de retextualização, Ribeiro (2016) conclui: “[...] o conceito de retextualização não é ponto pacífico nas teorias. [...] A reescrita, às vezes, parece sinônimo de retextualização.”. A propósito, na proposta de Marcuschi (2001), quando há a passagem de um texto oral para a “sua” escrita, o próprio autor afirma que retextualizar pode ser entendido como reescrever. Nas suas palavras:

Igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita, como fazem Raquel S. Fiad e Maria Laura Mayrink-Sabinson (1991) e Maria Bernadete Abaurre et alii (1995), que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) sem envolver as variáveis que incidem no caso da retextualização como tratada neste estudo, preocupado essencialmente com a passagem da fala para a escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 46).

Essas explicitações nos fazem perceber que o termo “retextualização” tem sido utilizado com significações diferenciadas, aceitando variações metodológicas também muito variadas. *Grosso modo*, é possível concluir que refacção, reescrita, retextualização são termos usados atualmente em referência à etapa essencial de assumir a posição de leitor (de seu texto ou de outro), avaliando quais modificações são necessárias, o que é preciso substituir, suprimir, incluir etc., para que o texto “[...] atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.” (GERALDI, 2002, p. 76).

No caso específico da nossa pesquisa, utilizaremos o termo “reescrita” para designar o processo de um mesmo autor reler o seu texto e buscar trabalhá-lo, operando as modificações que considerar importantes, para que o produto resultante consiga atingir os objetivos definidos previamente.

### **Algumas considerações sobre dialogismo, conforme o Círculo de Bakhtin**

A concepção de dialogismo é fundamental nos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin (1986, 2003) e parte do pressuposto de que a língua precisa ser estudada no processo de interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986). Os estudiosos russos preconizam:

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*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (1986, p. 123).

A interação verbal, para esses autores, não está restrita à comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, ou àquilo que comumente chamamos de diálogo. Como diz Faraco (2009), há uma grande identificação do pensamento do Círculo com a “[...] metáfora do diálogo. E isso a tal ponto que já se tornou habitual e generalizado designar esse pensamento pelo termo dialogismo” (p. 60). Contudo, não interessa aos membros do Círculo o estudo da forma-diálogo como tal, ou seja, não constitui objeto de suas preocupações observar a maneira como se dá a troca de turnos entre participantes, nem desenvolver um estudo de práticas conversacionais de um determinado grupo. Nas palavras de Faraco (2009, p. 61), “[...] o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”. É por isso que, para o Círculo, não há relações dialógicas na língua enquanto objeto da linguística que “por si mesmas carecem de momento dialógico” (BAKHTIN, 2005, p. 183). Elas se tornarão dialógicas quando situadas no campo do discurso, como parte integrante de todo enunciado produzido na interação social, um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas. Assim, há um diálogo, em sentido amplo, intrínseco e inexorável que se estabelece entre um autor e um ouvinte (ambos ativos e cambiáveis nas suas posições), e o enunciado produzido representa um momento (concluído) desse encontro, é o produto compartilhado entre os participantes da interação.

Embora possa parecer simples, o princípio do dialogismo, arquitetado pelo Círculo, é extremamente requintado, porque envolve tanto uma dimensão social quanto aquela que se pode chamar de constitutiva, inerente ao próprio dizer. Refere-se ao fato de o leitor/ouvinte já estar nas palavras do enunciatador: ao falar (ou escrever), o sujeito sempre considera as futuras réplicas do seu interlocutor, o que garante que o outro, a quem o discurso se dirige, já esteja nas próprias palavras do autor.

Há ainda uma outra forma de analisar esse aspecto constitutivo do dialogismo e é anterior ao próprio ato de fala. Trata-se de conceber a *minha* palavra como assimilação de palavras alheias, portanto, de palavras de *outros*. As palavras que são



próprias do sujeito na produção do enunciado já foram de outro(s). Ninguém é um Adão bíblico, “[...] o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Ao nascer, cada sujeito encontra milhares de enunciados já dados, já construídos. O sujeito vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais, e o processo de transformação do enunciado dos outros em seu é que garantirá sua participação na vida de uma comunidade. Conforme Faraco (2009, p. 84),

É no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito. A realidade linguística se apresenta para ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de intersecções e hibridizações.

O dialogismo bakhtiniano, dessa forma, é tanto “externo”, porque envolve sujeitos falantes e “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (BAKHTIN, 2003, p. 272), já que o caráter responsivo ativo dos enunciados exige tomá-los como réplicas a outros dizeres, quanto “interno”, já que cada enunciado pressupõe a existência de um outro, esteja ele amalgamado nas palavras (assimiladas) do autor, esteja no ouvinte pressuposto a quem essas palavras se dirigem.

Logo, a alteridade bakhtiniana é eminentemente discursiva e constitutiva, o outro já está no que se enuncia, pois se instituiu no dizer do autor da enunciação. Como resume Bakhtin, cada palavra procede de alguém e também se dirige a alguém, “[...] é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN, 1986, p. 113).

Dessa forma, para o Círculo de Bakhtin, todo “enunciado tem autor” (2003, p. 301). Essa ideia é plenamente coerente com a visão de sujeito bakhtiniano: um ser único, singular, mas pleno de vozes sociais, cuja unicidade ou singularidade é forçosamente obrigatória. Como assevera Bakhtin (2003, p. 190), não há “álibi” para a existência, criando em cada sujeito uma obrigatória responsabilidade sobre cada ato realizado no justo momento de sua realização.

O Círculo preconiza, ainda, a ordem metodológica para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto

é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p. 124)

O ponto de partida dessa proposta está na impossibilidade de desvincular a linguagem das atividades humanas, pois, como afirma Bakhtin (1999, p. 185), “[...] quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo o que nos resta é uma casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato”.

Esse percurso metodológico aponta, então, para a necessidade de análise de aspectos mais gerais (jamais abstratos!) em direção a aspectos mais específicos, ou seja, das condições em que se realiza o gênero, de sua esfera de produção e circulação, para o enunciado concreto e, finalmente, para as formas da língua.

Vale registrar que os pressupostos aqui apresentados serão fundamentais tanto para balizar um caminho metodológico para a análise quanto para compreender o que dizem os alunos nas duas versões dos seus textos, tendo como referência a distância de tempo entre elas. Passamos agora à descrição da experiência realizada, bem como à análise das produções discentes.

## **A pesquisa**

Esta investigação é de abordagem essencialmente qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e, por isso, distancia-se da perspectiva de objetividade, neutralidade e cientificidade das pesquisas de natureza quantitativa, advindas da escola positivista. Insere-se nos princípios da pesquisa-ação, segundo pressupostos de Thiollent (2007). Para esse autor:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação como uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 16)

Trata-se de pesquisa com forte interação dos atores implicados em uma ação coletiva. Por isso, as informações são interpretadas de forma participativa e

colaborativa. Para distingui-la de outros tipos de pesquisa, o autor reafirma o fato de que há necessidade de “[...] ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (p. 17). Assevera que não pode ser uma ação trivial, ao contrário, precisa ser problemática, merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação não se torna sinônimo de ativismo, porque “[...] com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 2007, p. 24).

A partir desse enquadramento da investigação, passamos agora a situar a ação desenvolvida de forma participativa entre universidade e escola, no âmbito do Projeto de Extensão denominado “Professor Universitário, Professor da Educação Básica, Aluno de Graduação e de Escola: um Encontro Necessário”.

Em 2013, em uma escola pública estadual de Belo Horizonte, por solicitação de alunos, surgiu a necessidade de trabalharmos com o texto dissertativo-argumentativo em sala, visando auxiliar os discentes a enfrentar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). É importante retomar a informação de que uma das autoras deste artigo foi professora da referida turma.

A solicitação foi feita pelos próprios alunos de 1º ano de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio noturno que, a partir do 2º semestre, foram automaticamente aprovados para o 2º ano. Havia na turma 37 alunos, em sua maioria, trabalhadores. As faixas etárias eram bastante diversificadas, e os discentes possuíam trajetórias escolares diferenciadas. Enquanto alguns pararam de estudar por anos, outros sofreram várias reprovações no ensino regular e foram encaminhados à EJA. Infrequência, evasão, dificuldades em leitura e em escrita e baixa autoestima eram problemas recorrentes.

Diante da necessidade trazida pelos discentes, consideramos que desenvolver um trabalho com o texto dissertativo-argumentativo poderia se constituir em uma boa oportunidade para ampliar as práticas de letramento dos alunos, inclusive porque o domínio desse gênero escolar<sup>4</sup> é requisito para ingressar no ensino superior. Optamos,

---

<sup>4</sup> Consideramos o texto dissertativo-argumentativo um gênero discursivo produzido e “consumido” na esfera escolar. A nosso ver, não há a possibilidade de tratá-lo como uma “tipologia de texto”, considerando a prerrogativa bakhtiniana de que todo enunciado é sempre produzido em um gênero. Não desconsideramos, no entanto, os achados de pesquisas sobre “tipologias textuais” ou “sequências tipológicas”, como formas constitutivas de diferentes gêneros. Sobre relações entre tipologias/sequências e gêneros, em língua materna, Marcuschi (2002) é uma referência importante.


então, por apresentar aos alunos uma proposta de escrita utilizada como Exame Nacional no ano de 2010, diretamente relacionada à sua vida de estudante trabalhador. A Proposta de Redação do ENEM 2010 solicitava ao estudante que, com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, redigisse um texto dissertativo-argumentativo em norma culta da língua portuguesa sobre o tema “O trabalho na construção da dignidade humana”.

Com base na leitura dos seguintes textos motivadores e nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma culta escrita da língua portuguesa sobre o tema **O Trabalho na Construção da Dignidade Humana**, apresentando experiência ou proposta de ação social, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

**O que é trabalho escravo**  
*Escravidão contemporânea é o trabalho degradante que envolve cerceamento da liberdade*

A assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, representou o fim do direito de propriedade de uma pessoa sobre a outra, acabando com a possibilidade de possuir legalmente um escravo no Brasil. No entanto, persistiram situações que mantêm o trabalhador sem possibilidade de se desligar de seus patrões. Há fazendeiros que, para realizar derrubadas de matas nativas para formação de pastos, produzir carvão para a indústria siderúrgica, preparar o solo para plantio de sementes, entre outras atividades agropecuárias, contratam mão de obra utilizando os contratadores de empreitada, os chamados “gatos”. Eles aliciam os trabalhadores, servindo de fachada para que os fazendeiros não sejam responsabilizados pelo crime.

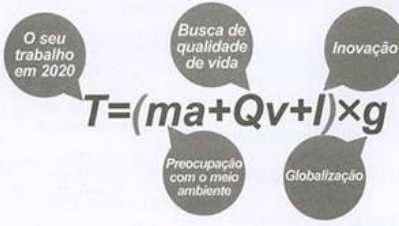
Trabalho escravo se configura pelo trabalho degradante aliado ao cerceamento da liberdade. Este segundo fator nem sempre é visível, uma vez que não mais se utilizam correntes para prender o homem à terra, mas sim ameaças físicas, terror psicológico ou mesmo as grandes distâncias que separam a propriedade da cidade mais próxima.



Disponível em: <http://www.repoderbrasil.org.br>. Acesso em: 02 set. 2010 (fragmento).

**O futuro do trabalho**  
*Esqueça os escritórios, os salários fixos e a aposentadoria. Em 2020, você trabalhará em casa, seu chefe terá menos de 30 anos e será uma mulher*

Felizmente, nunca houve tantas ferramentas disponíveis para mudar o modo como trabalhamos e, conseqüentemente, como vivemos. E as transformações estão acontecendo. A crise despedaçou companhias gigantes tidas até então como modelos de administração. Em vez de grandes conglomerados, o futuro será povoado de empresas menores reunidas em torno de projetos em comum. Os próximos anos também vão consolidar mudanças que vêm acontecendo há algum tempo: a busca pela qualidade de vida, a preocupação com o meio ambiente, e a vontade de nos realizarmos como pessoas também em nossos trabalhos. “Falamos tanto em desperdício de recursos naturais e energia, mas e quanto ao desperdício de talentos?”, diz o filósofo e ensaísta suíço Alain de Botton em seu novo livro *The Pleasures and Sorrows of Works* (Os prazeres e as dores do trabalho, ainda inédito no Brasil).



Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com>. Acesso em: 02 set. 2010 (fragmento).

**INSTRUÇÕES:**

- Seu texto tem de ser escrito à tinta, na folha própria.
- Desenvolva seu texto em prosa: não redija narração, nem poema.
- O texto com até 7 (sete) linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter, no máximo, 30 linhas.
- O Rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.

**Figura 1** – Proposta de Redação do ENEM 2010

Optamos por um projeto de ensino que pudesse abarcar a integração dos eixos de leitura, escrita, análise linguística e determinar a escrita como ponto de partida e de chegada de todo o processo.

A primeira versão do texto, sem os alunos terem muitos conhecimentos sobre o gênero, foi produzida no mês de março. Um diagnóstico claro dos problemas dos textos

produzidos foi o desencadeador do trabalho pedagógico. A análise realizada revelou problemas de todas as ordens, entre eles: incompreensão da proposta; fuga total ou parcial do tema; inadequação ao gênero; cópia dos textos-base; argumentos sem sustentação; utilização de linguagem informal; problemas quanto à pontuação, acentuação, paragrafação, ortografia.

Uma das dificuldades mais significativas dos educandos para a construção do texto a partir da proposta de redação do ENEM foi com relação à temática. Embora muitos estudantes fossem trabalhadores e tivessem conhecimento da situação do trabalhador urbano brasileiro das classes populares, não possuíam um conhecimento mais amplo que lhes permitisse analisar com criticidade a situação na qual se encontravam. Dessa forma, (re)produziram, nas produções e nas discussões na sala de aula, os preconceitos e as ideias do senso comum que constroem a imagem do trabalhador brasileiro. Por exemplo, grande parte dos alunos declarou, durante as aulas, trabalhar durante a infância para auxiliar no sustento da família, entretanto não concebia esse fato como um problema social, ao contrário, para os estudantes, trabalhar na infância ajudava na construção do caráter da criança. Muitos alunos não sabiam ao certo o que era escravidão e desconheciam que ainda havia trabalho escravo no Brasil.

Foram significativas, também, nas produções textuais, a cópia dos textos-base da proposta, a fuga parcial do tema e a repetição de ideias. Portanto, vimos como necessário trazer para as aulas outros textos, além dos que foram fornecidos na proposta do ENEM, que discutissem e trouxessem informações sobre o trabalho, para que a turma ampliasse seu conhecimento sobre o tema e, assim, tivesse o que dizer na reescrita.

Dentre outros textos, foi lido em sala um editorial<sup>5</sup> que discute as formas de escravidão contemporâneas, fazendo um paralelo com a situação da época do Brasil Colônia. Foi exibido, ainda, o documentário “Telemarketing: o outro lado da linha”<sup>6</sup> que mostra os problemas que afligem os trabalhadores desse setor. A escolha por esse documentário se deu pelo fato de alguns alunos trabalharem como operadores de

---

<sup>5</sup> Texto disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/DireitosHumanos/Trabalho-escravo-no-Brasil-de-hoje/5/1045>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

<sup>6</sup> Vídeos disponíveis em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=3E85yOoJsBs>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

<<https://www.youtube.com/watch?v=vflwyL7Lt-4>> Acesso em: 05 abr. 2013.

<<https://www.youtube.com/watch?v=ij7dc4wRAeQ>> Acesso em: 05 abr. 2013.

telemarketing. As condições de trabalho expostas no documentário foram discutidas, e os alunos tiveram a oportunidade de também apresentar os problemas enfrentados por eles no desempenho de suas profissões.

Em seguida, houve um momento de reflexão sobre as possíveis reformas trabalhistas que melhorariam as condições do trabalhador. Além disso, foram lidos em sala os artigos da Constituição da República que recriminam o trabalho infantil e uma reportagem sobre o mesmo tema<sup>7</sup>.

Outras atividades, visando a corrigir os problemas diagnosticados, foram desenvolvidas com a turma e, ao final de um trabalho de oito meses, os alunos receberam novamente a Proposta de Redação e a sua produção inicial, esta última sem marcações no texto, sem correções explícitas da docente, nem mesmo os “bilhetes” – uma correção textual-interativa, conforme Ruiz (2001, 2010) –, a fim de reescrever o texto.

A decisão de não realizar marcações ou de não escrever um “recadinho” na primeira versão<sup>8</sup> foi tomada visando a melhor compreender o processo de escrita dos integrantes da turma, acreditando que cada sujeito tem condições de se (re)posicionar diante dos fatos vividos e aprendidos e marcações poderiam “guiar” a reescrita, pois “[...] as mudanças são uma resposta a alguma observação feita pelo leitor (professor ou colega) ao texto ou parte dele [...]” (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 59). Nesse sentido, o fato de um sujeito se deparar somente com o próprio texto, para revê-lo, pode incitá-lo a tomar um percurso singular nesse trabalho, exigindo e provocando uma autonomia indispensável para um aluno que pretenda enfrentar um exame seletivo de âmbito nacional.

### **As duas versões dos textos**

Tomaremos alguns pressupostos do Círculo de Bakhtin, vistos a partir da Linguística Aplicada, para a análise qualitativa que faremos da primeira e segunda versões dos textos de dois alunos. Por motivo de delimitação, nossa análise será

---

<sup>7</sup> Texto disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/12/26/trabalho-precoce-compromete-a-saude-e-a-vida-de-criancas-e-adolescentes/>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

<sup>8</sup> O texto “livre” de anotações realizadas pela professora constituiu a experiência ora descrita e analisada, não se caracterizando como prática constante ou exclusiva da docente em sala de aula.

essencialmente temática, desconsiderando, portanto, outras dimensões da organização textual, inclusive, a de aspectos gramaticais, também trabalhadas durante os meses que antecederam a segunda versão.

Considerando a discussão bakhtiniana que apregoa a necessidade de se analisar a esfera de produção dos textos para posteriormente analisar o enunciado que se apresenta e as formas da língua e considerando, também, a amplitude de perspectivas que podem ser adotadas nesse quesito, optamos por focar nosso olhar, em primeiro lugar, para as condições de produção dos textos dos estudantes.

Os alunos deveriam se colocar na situação de um discente que está resolvendo a redação proposta pelo ENEM, disputando uma vaga em uma universidade pública. Nessa perspectiva, o texto foi produzido pelo aluno, a partir da imagem de uma banca de especialistas que avaliará o produto do trabalho de um estudante de Ensino Médio. A “Folha de Redação”, na qual o texto foi produzido nas duas versões, é uma prova da proposta de simulação que envolveu todo o ato de escrita. Há, assim, no trabalho desenvolvido em sala, a ficcionalização<sup>9</sup> do escrever (SCHNEUWLY, 2004), como se o aluno cumprisse a seguinte tarefa: “Imagine que você vai disputar uma vaga para entrar em uma universidade, através das provas do Enem. Redija a redação solicitada.”.

Dado o caráter de simulação criado, em última instância, há a solicitação de produção de uma redação escolar. E não se trata de qualquer redação, mas de um texto dissertativo-argumentativo, gênero de grande prestígio na esfera escolar, dado seu *status* de “exame nacional”.

O texto produzido deve preencher uma superestrutura previamente definida: tema, tese, argumentos, proposta de intervenção (BRASIL, 2013). Sequências tipológicas argumentativas (MARCUSCHI, 2002) constituem esse gênero, dando voz a um sujeito-autor que deve

[...] demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua; compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; elaborar proposta de intervenção para o

---

<sup>9</sup> O texto de Possenti e Mussalim (2013) traz contribuições significativas à questão.

problema abordado, respeitando os direitos humanos. (BRASIL, 2013, p. 5).

Dadas essas circunstâncias inscritas no tempo-espço de produção, passaremos a analisar dois textos em suas duas versões, produzidos por alunos distintos. Escolhemos as versões de discentes que produziram modificações significativas em seus textos, sob o ponto de vista da abordagem do tema, conforme já anunciamos. É fundamental que ressaltemos que as duas versões foram produzidas em sala de aula.

### Os textos do aluno A

Para facilitar a análise, vamos transcrever a primeira versão, imediatamente após a imagem da redação, corrigindo alguns elementos da superfície textual, mas tentando preservar o conteúdo temático apresentado pelos alunos.

#### Primeira versão – Aluno A

Folha de Redação	
1	Construção da Dignidade
2	
3	Humana.
4	Apartir de 13 de maio de 1888.
5	Muitas leis já deu a entender
6	que as pessoas iriam comerça
7	a ter direito a vida. Apesar da
8	lentidão aos poucos os trabalhadores
9	rurais estão ganhando o seu
10	espaço.
11	Quando existia escravidão os
12	trabalhador. Não tinha direitos a
13	vez e men ao grito. Apartir do
14	13/5/1888 eles passou a se reparar.
15	Ainda hoje damos de cara com coisas
16	que relembra o passado. Sera que
17	este trabalho é digno. não sei
18	o que é dignidade humana.
19	
20	
21	

Figura 2 – Primeira versão do texto do Aluno A



*Construção da dignidade humana*

*A partir de 13 de maio de 1888 muitas coisas já deram a entender que as pessoas iriam começar a ter direito à vida. Apesar da lentidão, aos poucos os trabalhadores rurais estão ganhando o seu espaço.*

*Quando existia escravidão, os trabalhadores não tinham direitos à voz e nem ao grito. A partir de 13/5/1888, eles passaram a respirar. Ainda hoje damos de cara com coisas que relembram o passado. Será que este trabalho é digno? Não sei o que é dignidade humana.*

Na primeira versão do texto, o autor afasta-se da ideia de existência de escravidão na atualidade. A primeira, a terceira e a quinta frases parecem ser as que mais explicitam essa ideia, inclusive pela escolha lexical realizada: “as pessoas iriam começar a ter direito à vida [a partir de 13 de maio de 1888]”; “quando existia escravidão, os trabalhadores não tinham direitos à voz e nem ao grito” e “a partir de 13/5/1888, eles [os trabalhadores] passaram a respirar”. É interessante observar que o autor não se apropriou do discurso presente no primeiro texto motivador da “Proposta de Redação”, o qual diz o seguinte:

A assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888, representou o fim do direito de propriedade de uma pessoa sobre a outra, acabando com a possibilidade de possuir legalmente um escravo no Brasil. No entanto, persistiram situações que mantêm o trabalhador sem possibilidade de se desligar de seus patrões.

A utilização de “no entanto” nesse extrato marca a relação opositiva entre “fim da escravidão” e “manutenção da escravidão”. A segunda frase orienta o leitor para uma conclusão oposta e mais forte à primeira (ANSCOMBRE; DUCROT, 1977). Isso significa que a escravidão continua existindo, na opinião do articulista, mas não na visão do aluno A, apesar de ele demonstrar ter lido o extrato, ao citar explicitamente a Lei Áurea. É importante ressaltar que, na maioria dos textos, não é possível identificar a origem de um dizer e, portanto, essa última afirmativa não passa de uma suposição.

O texto do autor, então, parece revelar suas “próprias” posições, embora possamos fazer referência a Bakhtin, quando afirma que a palavra própria é assimilação da palavra do outro, ou seja, todos os nossos enunciados são plenos das palavras de um outro “[...] de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância.” (BAKHTIN, 2003, p. 294). E, conforme o autor,

essas palavras do outro estão carregadas de um tom valorativo que nós “[...] assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (p. 295).

Dessa forma, o aluno A parece revelar uma posição individual diante das ideias de que explicitamente os textos motivadores são constituídos, mas se trata de um individual que é também social, porque há sujeitos que creem na solução do problema escravocrata no Brasil, a partir da assinatura da Lei Áurea. Sempre há um enunciado anterior, ninguém é um “Adão bíblico” (BAKHTIN, 2003, p. 300), criador de um discurso.

Logo, na visão bakhtiniana, não há indivíduo “assujeitado”, já que ele “reacentua” a palavra do outro, mas sua consciência é sempre social, porque suas palavras são assimiladas de palavras já ditas. Já no texto de 1929/1986 esse ideário estava explícito:

[...] todo pensamento de caráter cognitivo materializa-se em minha consciência, em meu psiquismo, apoiando-se no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado. Nesse sentido, meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis. Mas, ao mesmo tempo, ele também pertence a um outro sistema único, e igualmente possuidor de suas próprias leis específicas, o sistema do meu psiquismo. O caráter único desse sistema não é determinado somente pela unicidade de meu organismo biológico, mas pela totalidade das condições vitais e sociais em que esse organismo se encontra colocado. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p. 59).

Voltando ao texto, o aluno A, apesar de referir-se ao desaparecimento do sistema escravocrata a partir de 13 de maio de 1888, apresenta problemas na esfera do trabalho na atualidade, especialmente relacionados aos trabalhadores rurais (frase dois) e à dignidade do trabalho (últimas frases). No entanto, a ausência de argumentação que sustente o que foi apresentado impede relações mais amplas no processo de compreensão.

A pergunta formulada na penúltima frase (“Será que este trabalho é digno?”) apresenta um referente novo, “este trabalho”, introduzido de forma difusa, fato que prejudica a construção de inferências por parte do leitor, no sentido de garantir a construção do sentido provavelmente pretendido pelo autor. A última frase parece ter relação direta com a anterior, algo como “se este trabalho é digno, então, não sei o que é

dignidade humana.”. Como dissemos, a ausência de elementos explícitos na superfície textual prejudica relações que possam ser estabelecidas pelo leitor.

Segunda versão – Aluno A

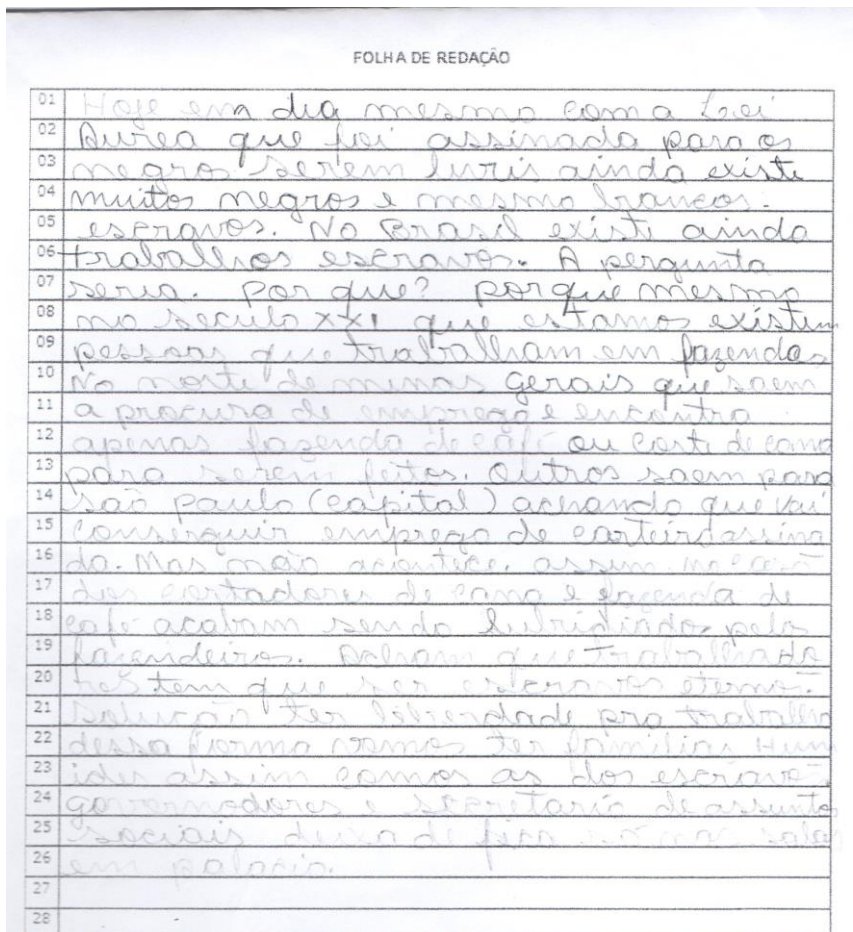


Figura 3 – Segunda versão do texto do Aluno A

*Hoje em dia, mesmo com a Lei Áurea, que foi assinada para os negros serem livres, ainda existem muitos negros e mesmo brancos escravos. No Brasil existem ainda trabalhos escravos. A pergunta seria: por quê?, por que, mesmo no século XXI que estamos, existem pessoas que trabalham em fazendas no norte de Minas Gerais que saem à procura de emprego e encontram apenas fazenda de café ou corte de cana para serem feitos. Outros saem para São Paulo (capital) achando que vão conseguir emprego com carteira assinada. Mas não acontece assim. Na casa dos cortadores de cana e fazenda de café acabam sendo ludibriados pelos fazendeiros. Acham que trabalhadores têm que ser escravos eternos. Solução: ter liberdade para trabalho, dessa forma vamos ter famílias unidas, assim como as dos escravos. Governadores e Secretaria de assuntos sociais deixarem de ficar só nas salas de palácios.*

Sob o ponto de vista temático, estamos diante de um aluno que modifica, neste segundo texto, a tese, a posição ideológica apresentada na primeira versão. Se, no

anterior, a tese era o desaparecimento da escravidão no Brasil, a partir da assinatura da Lei Áurea, a tese agora é a da existência desse sistema, apesar de ter ocorrido a assinatura da referida Lei. Provavelmente, a leitura dos vários textos propostos ao longo dos oito meses de trabalho antes da escrita da segunda versão tenha feito o autor reavaliar sua posição.

Também não se pode ignorar o fato de a “Proposta de Redação” trazer um excerto que caminha nessa direção, conforme apontamos anteriormente. Como houve um trabalho significativo com a turma no sentido de melhor ler (compreender/interpretar) a Proposta recebida, construindo a “imagem” de qual o esperado pela banca de correção do texto, é possível que a adesão às ideias apresentadas na Proposta seja uma forma de dizer o que o outro quer ouvir, não necessariamente o que o autor pensa ou gostaria de dizer.

Nesse sentido, Bakhtin (2003), ao definir que cada enunciado “[...] é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (p. 299), afirma claramente que esse enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva, questão já apresentada por nós em seção anterior deste trabalho. Assim, “[...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado.” (BAKHTIN, 2003, p. 301). Ora, estando em situação de simulação de concorrência a uma vaga em uma instituição de ensino superior, a adesão às palavras desse “outro” (avaliador do texto) pode ser fundamental para a “nota” obtida, a resposta esperada. Ainda Bakhtin (2003, p. 301): “O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]”. Portanto, o texto do aluno A é produto não só do “enunciado-origem”, a Proposta de Redação, mas também da imagem de um “outro-corretor”, sendo este último o que define a resposta (em forma de nota-avaliativa) que será atribuída ao produto.

Obviamente, o texto dialoga também com outros tantos discursos, com a “perda das aspas” (BAKHTIN, 2003, p. 402), cuja origem é impossível determinar. Ademais, se analisarmos os textos trabalhados durante os oito meses de intervalo entre a primeira e a segunda versão, perceberemos ecos – palavra utilizada por Bakhtin em seu texto sobre gêneros do discurso – de suas palavras no que foi produzido pelo aluno A. Ao afirmar que “ainda existem negros e mesmo brancos escravos”, pode estar havendo

menção ao texto do Anexo I na seguinte afirmação: “Na escravidão contemporânea, não faz diferença se a pessoa é negra, amarela ou branca.”.

Outra passagem que pode estar se referindo a aspectos apresentados pela Proposta de Redação é a exemplificação da escravidão que acontece nas “fazendas”. O texto motivador traz o seguinte: “Há fazendeiros que, para realizar derrubadas de matas nativas para formação de pastos, produzir carvão para a indústria siderúrgica, preparar o solo para plantio de sementes, entre outras atividades agropecuárias, contratam mão de obra utilizando os contratadores de empreitada, os chamados ‘gatos’”. O estudante, no entanto, estabelece relações de escravismo citando outras atividades agropecuárias: fazendas de café ou de corte de cana-de-açúcar e localiza a problemática em dois Estados da região sudeste, Minas e São Paulo, sempre na perspectiva de trabalhadores migrantes.

Como dissemos, são ecos de outros discursos, cuja origem não é possível determinar, também porque não há uma clara demarcação de vozes em seu texto, através da utilização, por exemplo, de argumento de autoridade e/ou da presença de aspas. A menção à “Secretaria de assuntos sociais”, na conclusão da segunda versão, também não tem uma referência explícita nos textos estudados, mas muito provavelmente possa ser fruto de discursos lidos pelo discente.

De qualquer forma, da primeira para a segunda versão, notamos não apenas um novo posicionamento autoral, mas também uma ampliação de conteúdo informacional, especialmente através da utilização de novas construções, estas se constituindo em argumentos para a sustentação da tese do aluno, qual seja, a de que o trabalho escravo não desapareceu do país com a assinatura da Lei Áurea. Estamos diante de um novo texto, sem dúvida.

## Os textos do aluno B

### Primeira versão – Aluno B

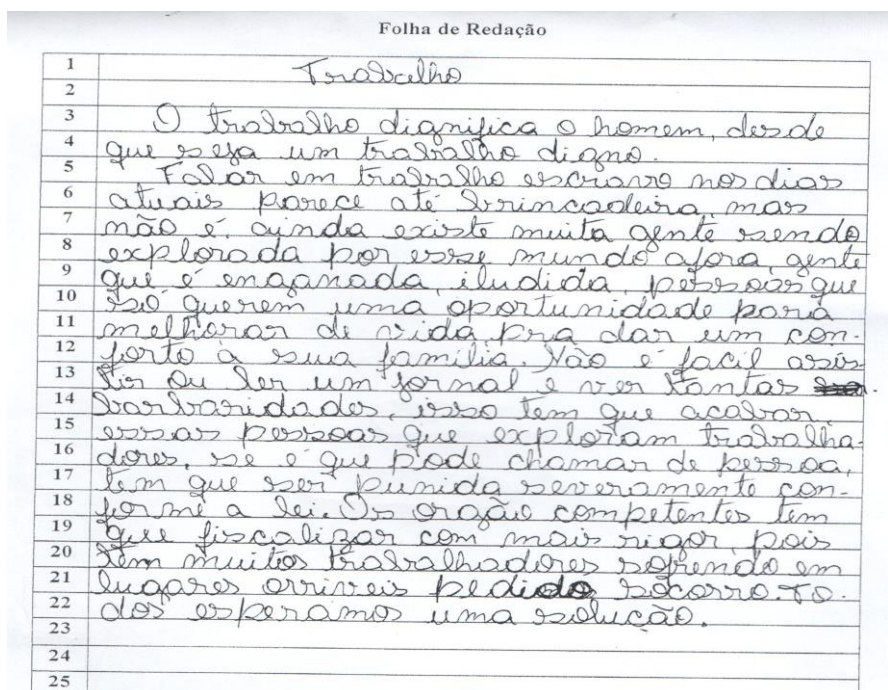


Figura 4 – Primeira versão do texto do Aluno B

#### Trabalho

*O trabalho dignifica o homem, desde que seja um trabalho digno.*

*Falar em trabalho escravo nos dias atuais parece até brincadeira, mas não é, ainda existe muita gente sendo explorada por esse mundo afora, gente que é enganada, iludida, pessoas que só querem uma oportunidade para melhorar de vida para dar um conforto à sua família. Não é fácil assistir ou ler um jornal e ver tantas barbaridades, isso tem que acabar. Essas pessoas que exploram trabalhadores, se é que pode chamar de pessoa, têm que ser punidas severamente, conforme a lei. Os órgãos competentes têm que fiscalizar com mais rigor, pois têm muitos trabalhadores sofrendo em lugares horríveis, pedindo socorro. Todos esperamos uma solução.*

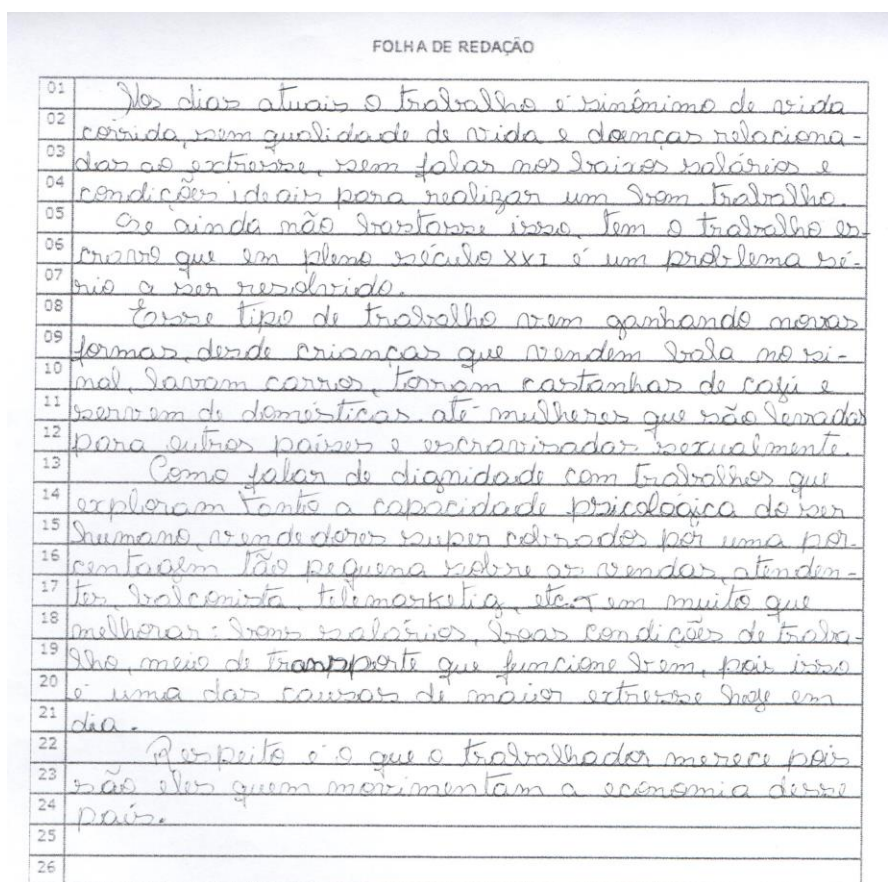
O texto do estudante B parece organizar-se a partir de três ideias básicas: a dignidade do trabalho (abertura); a existência do trabalho escravo; e a necessária punição, por parte dos órgãos competentes, dos que exploram trabalhadores. A primeira ideia aparece imediatamente articulada, na superfície textual, a um “trabalho digno”. Qual seria ele? Não há explicitações que possam ajudar o leitor a responder à questão. A condicional utilizada “desde que” escancara o pressuposto da existência de trabalhos indignos, mas a frase de abertura não é mais retomada na sequência do texto e, portanto, não permite a confirmação de hipóteses construídas pelo leitor.



Na sequência, o autor realiza generalizações extremas, perceptíveis pela seleção lexical (“muita gente”, “gente”, “pessoas”, “trabalhadores”, “lugares horríveis”). Essa utilização generalizada de substantivos, especialmente, cria um efeito de esvaziamento argumentativo, já que todos os trabalhadores parecem envolvidos na mesma situação de “escravidão”.

Numa análise circunstanciada à superfície textual, não é possível localizar, na produção do aluno, ecos dos textos motivadores de forma explícita, embora duas observações possam ser importantes: (1) nem sempre é possível buscar a origem de um dizer, conforme discorreremos acima e (2) a imagem que constitui o primeiro texto motivador da Proposta de Redação pode levar o leitor a construir relações entre escravidão e “sofrimento”, pessoas que vivem “barbaridades” (palavra utilizada explicitamente pelo autor no seu texto). Isso significa que a seção não-verbal constitutiva do primeiro texto motivador pode estar presente nas palavras do autor.

#### Segunda versão – Aluno B



**Figura 5** – Segunda versão do texto do Aluno B

*Nos dias atuais, o trabalho é sinônimo de vida corrida, sem qualidade de vida e doenças relacionadas ao estresse, sem falar nos baixos salários e condições ideais para realizar um bom trabalho.*

*Se ainda não bastasse isso, tem o trabalho escravo que, em pleno século XXI, é um problema sério a ser resolvido.*

*Esse tipo de trabalho vem ganhando novas formas, desde crianças que vendem bala no sinal, lavam carros, torram castanhas de caju e servem de domésticas, até mulheres que são levadas para outros países e escravizadas sexualmente.*

*Como falar de dignidade com trabalhos que exploram tanto a capacidade psicológica do ser humano, vendedores supercobrados por uma porcentagem tão pequena sobre as vendas, atendentes, balconistas, telemarketing, etc. Tem muito que melhorar: bons salários, boas condições de trabalho, meios de transporte que funcionem bem, pois isso é uma das causas de maior estresse hoje em dia.*

*Respeito é o que o trabalhador merece, pois são eles que movimentam a economia desse país.*

A segunda versão do texto do aluno B revela que a generalização presente na primeira foi eliminada, porque o trabalho escravo é visto, agora, como mais um problema que atinge o trabalhador, lado a lado com a falta de qualidade de vida, o estresse, os baixos salários etc. A problemática da escravidão está no texto de forma bem mais específica, com exemplos concretos da sociedade brasileira, embora nenhum deles esteja presente nos textos vistos ao longo dos oito meses de estudo da temática.

A tese fundamental – as condições do trabalho no país precisam ser melhoradas – aparece articulada a várias situações vividas pelos trabalhadores, construindo um texto coerente, sob o ponto de vista da temática. Nesse sentido, não é possível afirmar que houve uma mudança de tese da primeira para a segunda versão, mas os exemplos apresentados em “desde crianças que vendem bala no sinal, lavam carros, torram castanhas de caju e servem de domésticas, até mulheres que são levadas para outros países e escravizadas sexualmente” –, demonstram conhecimento de mundo que permite ao autor hierarquizar as situações, utilizando “desde” e “até” como elementos linguístico-discursivos que estabelecem essa relação.

A palavra “telemarketing” e a expressão “capacidade psicológica” do ser humano mais facilmente são percebidas nos textos estudados durante o intervalo entre a primeira e a segunda produção. Vale lembrar que os alunos assistiram a três vídeos sobre o trabalho em *telemarketing*, razão, talvez, para a menção à profissão no texto do discente.



Quanto à referência ao aspecto “psicológico” do trabalhador, tanto a Proposta de Redação – “[...] não mais se utilizam correntes para prender o homem à terra, mas sim ameaças físicas, terror psicológico [...]” – quanto um dos textos estudados – “[...] mantém-se a ordem por meio de ameaças, terror psicológico [...]” – são explícitos quanto ao “terror psicológico” impingido ao trabalhador escravo ainda nos tempos de hoje. O autor não utiliza “terror psicológico”, mas dá uma conotação de exploração da capacidade psicológica condizente com o argumento que quer construir.

De forma geral, portanto, estamos diante de um texto mais extenso em relação ao primeiro, cujas estratégias básicas de reescrita fizeram com que as informações tenham recebido um tratamento mais articulado e relacional.

### **Considerações finais**

A escrita, entendida como processo, prevê o trabalho de reelaboração, de reescrita. A escola, alicerçada em princípios – bastante caros à contemporaneidade – de competitividade, organiza o seu fazer de forma a privilegiar o individual, o repetitivo e o fragmentado. As tarefas são organizadas em etapas sequenciais e predeterminadas, e a produção de textos não foge a essa lógica. Escreve-se e reescreve-se – nas poucas situações em que a reescrita ocorre na escola – como etapas imediatamente sequenciais, na maioria das vezes.

Este artigo pretendeu discutir essa dinâmica. A análise de textos, a primeira versão e a respectiva reescrita, de dois alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de Belo Horizonte, tendo um intervalo de tempo de oito meses entre a primeira e a segunda produção, parece apontar para a importância dessa distância temporal. A produção de um texto envolve complexos saberes, e etapas definidas de formas não tão rígidas cronologicamente podem ser fundamentais no processo, especialmente se compreendemos que a busca por novos conhecimentos e dizeres precisa de tempo. Tempo para confrontar opiniões, tempo para filiações ideológicas concordantes ou discordantes, tempo para a construção de novos argumentos, tempo para precisar “mentalmente” a imagem do interlocutor, tempo para escolher as estratégias de dizer.

Assim, parece ser possível afirmar, a partir dos dados analisados, que nem sempre a reescrita precisa acontecer como etapa imediatamente subsequente à primeira produção. As últimas versões dos dois textos analisados propiciam discussões significativas, se considerarmos que estamos diante de sujeitos autores que não se contentaram em higienizar o que inicialmente escreveram. Ao contrário, o movimento básico foi o de construção de novos textos, porque seus autores tiveram tempo para refletir sobre a questão proposta (a dignidade do trabalho, neste caso) e tempo para trazer novos elementos para constituí-los.

Não houve, por parte dos alunos, apropriação do discurso dos textos motivadores ou dos textos estudados durante o intervalo de oito meses, embora tenhamos ecos, indícios da importância desses discursos na constituição dos novos textos. Houve novas possibilidades de constituição escrita, nascidas do contato com outros discursos, que passaram pelo processo de transformação de “palavras alheias” em “minhas palavras”. (BAKHTIN, 2003, p. 292). Como bem diz Freire (2001, p. 59):

Aprender a ler e escrever se faz uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar.

SARTORI, Adriane Teresinha; MENDES, Lucíola Zacarias. The rewriting as a process: the advantages of a second late version. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 130-157, 2016.

***Abstract:** This paper examines two versions of texts produced by students of Youth and Adult High-School Education of a public school in Belo Horizonte, confirming the rewriting as a fundamental step to the process of writing and discussing the advantages of a second late version, thus providing significant changes in the first versions delivered. The texts produced are part of an experiment carried out in the framework of an action-research (THIOLLENT, 2007) developed in a collaborative relationship between public school and higher education institution. The qualitative analysis grounded in dialogic design of Bakhtin's Circle (1986, 2003), especially focuses on the thematic aspects of texts, seeking to understand the articulation of voices performed by students. The positive results of the experiment seems to prove the importance of a significant gap between the production of versions of a same text, aiming to give time for the author to take ownership of new / other knowledge.*

**Keywords:** *Writing. Rewriting. Time interval. Dialogism.*

Submetido em: 19/05/2016.

Aceito em: 20/07/2016.

## Referências

ALMEIDA, M. S. **Refacção como ação pedagógica:** o olhar do outro sobre o texto orienta a refacção? 2001. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. Deux mais en français? **Língua**, v. 43, n. 1, p. 23-40, oct. 1977.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. El discurso en la vida y el discurso en el arte (acerca da la poética sociológica). In: VOLOSHINOV, V. **Freudismo:** un bosquejo crítico. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós, 1999. (Espacios del Saber).

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

\_\_\_\_\_. Apontamentos de 1970-1971. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 367-392.

\_\_\_\_\_. Metodologia das Ciências Humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 393- 410.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoievski.** Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação no ENEM 2013:** guia do participante. Brasília, DF, 2013.

CAVALCANTI, J. R. **Professor, leitura e escrita.** São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e Linguagem).

\_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. Paraná: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GRILLO, S. **Escrever se aprende reescrevendo**: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos. 1995. 148 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

JESUS, C. A. de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos**. v. 1. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-117.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARQUESI, S. C. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2011. p. 135-143.

POSSENTI, S.; MUSSALIM, F. A problemática da transposição didática do conceito de gênero do discurso: em pauta os fenômenos da “intertextualidade intergêneros” e da “ficcionalização”. **Revista Letras & Letras**, v. 29, n. 2, p. 1-14, 2013.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual interativa. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. ROJO, R. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SILVA, L. L. M. da; ALMEIDA FERREIRA, N. S. de; MORTATTI, M. R. L. (Org.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção formação de professores).

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-Ação).

# GÊNERO, DISCURSO E SENTIDO: PROFISSÃO MASCULINA E PROFISSÃO FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO

Florisbete de JESUS SILVA<sup>1</sup>  
Edvânia GOMES DA SILVA<sup>2</sup>  
Adilson VENTURA DA SILVA<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo é resultado de uma pesquisa acerca das representações de gênero e atividade profissional no livro didático, a qual buscou responder ao seguinte questionamento: Que sentidos acerca de profissão feminina e profissão masculina são construídos nas propostas de atividades e sugestões de respostas dos autores da coleção didática *Português Linguagens*, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental? Para tanto, fizemos recortes dessa coleção, os quais foram analisados segundo conceitos da teoria pós-estruturalista de gênero, em diálogo com a concepção pècheutiana de discurso e sentido. Os resultados revelaram que, quando se fala sobre atividade profissional que homens e mulheres exercem, a desigualdade ainda é uma marca dos discursos em livros didáticos.

**Palavras-chave:** Gênero. Discurso. Sentido. Profissão. Livro Didático.

## Considerações iniciais

Quando se fala em gênero na sociedade atual, é possível situá-lo num lugar do debate político, uma vez que suas definições estão atravessadas por ideologias que o posicionam em lugares distintos, e os discursos a ele referentes são marcados por sentidos múltiplos e conflituosos, os quais têm influenciado as mobilizações feministas e

---

<sup>1</sup> UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Programa de Pós-graduação em Linguística. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil. 45083-900. [florisbete@gmail.com](mailto:florisbete@gmail.com)

<sup>2</sup> UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil. 45083-900. [edvania\\_g@yahoo.com.br](mailto:edvania_g@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil. 45083-900. [adilson.ventura@gmail.com](mailto:adilson.ventura@gmail.com)

antifeministas ao longo das últimas décadas, contribuindo não só para diversos equívocos, como também para o olhar sobre o gênero como um dos espaços da contestação e da luta de classes.

As questões relacionadas ao gênero não dizem respeito apenas às mulheres, elas incluem também os homens, a simbologia ligada à feminilidade e à masculinidade, como aquela materializada na corporeidade, nos espaços públicos e privados, nas atividades desenvolvidas por ambos na sociedade, nos aspectos culturais e identitários, dentre tantos outros.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações acerca das representações de gênero e atividade profissional no livro didático, especificamente, como os sentidos relacionados à profissão feminina e profissão masculina são produzidos em discursos inseridos nas propostas de atividades e sugestões de respostas dos autores. Para tanto, serão utilizados recortes da coletânea didática *Português: Linguagens*<sup>4</sup>, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, destinada ao professor.

Para subsidiar a discussão, apresentamos algumas reflexões acerca de gênero, advindas de teorias que vêm construindo e desconstruindo conceitos ao longo da história, permitindo reconfigurações que têm marcado seus significados nesse percurso histórico-social. Ao mesmo tempo, utilizamos a concepção pècheutiana de discurso e sentido, visando entender como as questões referentes ao gênero estão imbricadas politicamente em determinadas práticas discursivas, e como alguns estereótipos são legitimados por elas.

### **A noção de discurso e sentido, para Pêcheux**

O discurso, numa concepção pècheutiana, é efeito de sentidos entre interlocutores, os quais representam lugares determinados na estrutura social. Ele põe em relação sujeitos afetados pela língua e pela história, constituindo-os e ao mesmo tempo produzindo sentidos. Para Pêcheux (1969 in GADET; HAK, 1993, p. 76-77), o discurso nem é social nem individual, ele é “um mecanismo em funcionamento, pertencente a um sistema de normas que derivam de uma ideologia política”.

---

<sup>4</sup> A opção por esta coletânea didática justifica-se pelo fato de a mesma ser o objeto de análise da pesquisa de Mestrado, na qual estamos discutindo o sentido do masculino e do feminino nas atividades e sugestões de respostas elaboradas pelos referidos autores.

Pêcheux compreende a ideologia como um processo de manutenção das diferenças nas relações sociais. É ela que determina, pelo discurso, como as coisas são, como elas devem ser, ela “fornece as evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’, e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados”. Esse sentido não é óbvio, mas “determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas” (PÊCHEUX *in* ORLANDI, 2014a, p. 146).

Desse modo, o sentido não está inserido num local determinado do discurso, como se fosse transparente, à espera de ser identificado. Sua constituição se dá mediante interação entre discurso, sujeito e história, na inter-relação de diferentes discursos. Para fazer sentido, o sujeito é mobilizado pela memória discursiva, a qual “se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer” (o pré-construído). Esse saber discursivo é que torna o dizer possível, definindo as posições de onde os sujeitos enunciam (ORLANDI, 2007, p. 64).

Segundo Zílio (2013, p. 2), “os pré-construídos dos sujeitos se articulam ao construído para comporem o sentido a fim de colaborarem com a interpretação e possibilitar ao sujeito compreender o discurso com aquilo que já viveu ou viu”, reconhecendo-se no que produz. Por esse motivo é que há uma tentativa de construir os sentidos pelo viés da obviedade, mas o discurso é heterogêneo, por isso é constituído pelo que é contraditório, opaco, pelas falhas.

### **As concepções de gênero e seus efeitos de sentido**

Analisando os movimentos feministas que se apropriaram da palavra “gênero” para designar socialmente o feminino e o masculino nos anos de 1970, é possível aproximá-los do que Pêcheux (*in* ORLANDI, 2014a) denomina como *lutas ideológicas de movimento*, por serem marcados pelo embate, pela disputa e pela contestação. Com os referidos movimentos, o gênero passou a ser utilizado como “um termo de referência que atravessa o espectro político, com efeitos às vezes muito diferentes daqueles que as feministas originalmente intencionaram” (SCOTT *et al.*, 2012, p. 331).



Para melhor compreender essa aproximação, é necessário retomar alguns conceitos de gênero que movimentaram a sociedade, dividindo opiniões, contribuindo para que novos posicionamentos e papéis fossem assumidos, tanto por homens quanto por mulheres. Pesquisadoras feministas, como é o caso de Joan Scott, Amélia Valcárcel e Guacira Louro, afirmam que os movimentos em prol da visibilidade feminina passaram por três fases distintas (também denominadas ondas), constituintes de momentos marcados por posições ideológicas diferentes.

A negação da ideia de que a identidade biológica era a única forma de se identificar o ser homem e o ser mulher na sociedade marcou a primeira onda do movimento feminista. Isso porque, para Valcárcel (2004), tal concepção legitimava a exclusão das mulheres das políticas sociais, do campo dos bens de direitos, uma vez que ser fêmea a colocava numa posição de inferioridade, de submissão. Ele representava a cultura, a intelectualidade, a razão, as instituições. Ela, a natureza, por isso estava destinada a cumprir apenas o seu papel de reproduzir a espécie, ser esposa e mãe.

Segundo Beauvoir, enquanto o corpo masculino era visto como “uma relação direta com o mundo”, o corpo feminino era considerado como algo “sobrecarregado por tudo o que o especifica: um obstáculo, uma prisão”. E essa relação da identidade biológica com o público e o privado criou condições de desigualdade entre os dois sexos, contribuindo para que os homens sempre estivessem em condições mais vantajosas que as mulheres (BEAUVOIR, 1970, p. 10).

Esse contexto provocou a discussão entre feministas, de que a fisiologia genital era a responsável pelos tratamentos díspares recebidos por mulheres e homens na sociedade, colocando estes numa posição de superioridade em relação àquelas, naturalizando, desse modo, discursos propagadores da desigualdade e exclusão social, dentre eles o discurso de negação ao direito de votar (SCOTT *et al.*, 2012). Assim, há uma reivindicação das mulheres por uma educação igual à oferecida aos homens, bem como pela participação social e política feminina, começando pelo direito ao voto (ALVES; PITANGUY, 1991; VALCÁRCCEL, 2004).

Esse acontecimento que marca a luta das mulheres pela participação política institui a segunda onda do movimento, marcada pela continuidade da luta pelos direitos à educação, já que a conquista anterior limitou-se ao antigo ensino primário, somando-se à luta por direitos políticos e melhores condições de trabalho. Também foi chamada de

sufragista, por destacar o direito ao voto como ponto central na pauta de manifestações. (*Idem*).

A terceira onda traz para os espaços de discussão novos dizeres sobre o ser mulher e o ser homem. Estudos realizados por Beauvoir (1967; 1970) desconstroem enunciações de que a falta de inteligência é intrínseca à natureza feminina, de que o homem já nasce com a intelectualidade, daí ser natural determinar que os espaços de decisões políticas, das instituições escolares, os melhores salários, os melhores cargos no mercado de trabalho, dentre tantos outros benefícios, sejam destinados a eles. Beauvoir discute, dentre tantos outros assuntos, a forma como a mulher aprende, como vivencia suas experiências, como resiste à alienação, apesar de muitas vezes ser educada para tal.

Para a autora, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Em outras palavras, o ser humano aprende, nas relações sociais, a ser homem e a ser mulher, aceitando como naturais as normas de comportamento estabelecidas para cada um. E para cumprir tais normas, ambos são educados de forma diferente, com regras de comportamento distintas. A elas é imposta a disciplina, para aprenderem a ser mulher, a se comportarem como mulher, a ter sentimentos rotulados como tipicamente femininos. A eles é apresentada a liberdade e a autonomia, a fim de aprenderem a ser fortes, superiores (BEAUVOIR, 1967).

As discussões da referida autora contribuíram para o surgimento de novas concepções acerca das condições e identidades vividas por homens e mulheres na sociedade, o que possibilitou a construção de outros sentidos para a categoria de gênero. Em 1986, a historiadora Joan Scott publica o artigo intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, no qual aponta a existência de “ligações explícitas entre o gênero e o poder”. Influenciada pelas ideias foucaultianas, Scott define o gênero como um saber sobre as diferenças sexuais, sendo nessa relação entre saber e poder que os sentidos de ser homem e de ser mulher se constituem. Para a autora, o gênero “se refere à oposição homem/mulher e fundamenta ao mesmo tempo o seu sentido”. Diz, ainda, que “a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se, ambos, partes do sentido do próprio poder”. Chama a atenção, também, para a importância de se compreender que “o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça” (SCOTT, 1989, p. 10-11).

Em 1990, Judith Butler publica *Problemas de Gênero*, obra na qual afirma que a consciência de ser mulher ou homem é desenvolvida no meio em que se vive, influenciada por fatores sociais diversos. O gênero, diz a autora, “estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas”. (BUTLER, 2015, p. 21).

Sendo assim, o conceito de gênero é desconstruído, passando a englobar concepções mais amplas, envolvendo “todas as formas de construção social, cultural e linguística, implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens”, marcadas por diversos fatores inerentes à vida de ambos, como “a classe, a raça, a etnia, a sexualidade, geração, religião, nacionalidade” (MEYER, 2003, p. 16-17).

Esses acontecimentos políticos ganharam força no Brasil, segundo Corrêa (2001), em 1970, articulados com outros movimentos sociais que aqui aconteciam, os quais lutavam por “direito à moradia, melhores condições de vida, até a construção de creches em fábricas e universidades, como também pela anistia para os presos políticos, contra o racismo, pelos direitos dos indígenas e homossexuais” (p. 13-14).

Nesse período há “uma efervescência social e política, de contestação e de transformação”, provocando a união de etnias, classes, identidades e culturas diferentes, cujas vozes expressaram sua “inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento” (LOURO, 2003, p. 16).

É possível dizer, partindo da teoria pêcheutiana (PÊCHEUX *in* ORLANDI, 2014b), que as posições ideológicas que se confrontaram nesse debate político acerca das relações de poder entre mulheres e homens determinaram (e ainda determinam) a reconfiguração do sentido de gênero, o qual vai adquirindo novas configurações de acordo com os lugares de onde falam os sujeitos que o empregam. Afinal,

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (PÊCHEUX, 2006, p. 53).

É nesse sentido que gênero é “um lugar para a contestação política, um dos locais para a implantação do conhecimento pelos interesses do poder”, um lugar que possibilita múltiplas interpretações, bem como posições ideológicas distintas, onde os sentidos do masculino e do feminino tomam proporções diversas, influenciados por discursos que propõem uma análise das relações de gênero, atentando-se para as diferenças, para os modos distintos de entender o corpo, para a igualdade/diferença que constituem as subjetividades masculina e feminina (SCOTT *et al.*, 2012, p. 346).

Inicia-se então uma ligação entre o movimento político feminista e os primeiros estudos centrados no feminino, denominados por Louro (2003) como *os estudos da mulher*. As características iniciais desses estudos, segundo a autora, consistiam em relatos descritivos sobre a vida das mulheres, as condições de sobrevivência e de trabalho que lhes eram oferecidas em diferentes situações e espaços sociais. Para a educadora, “estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino”.

Louro faz uma análise desses primeiros estudos, ressaltando sua importância, principalmente pelo fato de que:

Acima de tudo, eles tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres — as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina — em tema central. Fizeram mais, ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos. Fizeram tudo isso, geralmente, com paixão, e esse foi mais um importante argumento para que tais estudos fossem vistos com reservas. Eles, decididamente, não eram neutros. (LOURO, 2003, p. 19)

Apesar desses avanços, ainda é possível identificar práticas discursivas marcadas por concepções excludentes e misóginas, as quais ainda apontam para a desigualdade entre homens e mulheres, e o livro didático tem sido, segundo a autora, propagador de tais práticas, apresentando mulheres e homens em espaços sociais distintos, eles no espaço público, elas no doméstico, realizando atividades também diferenciadas.

## **Análise do corpus**

O *corpus* que propomos analisar consiste em quatorze recortes de propostas de atividades e sugestões de respostas dos autores da coleção didática *Português: Linguagens*, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental. Selecionamos apenas os recortes que remetem a profissões, visando analisar se há sentidos diferentes construídos pelos enunciadorees, quando essas profissões estão relacionadas ao masculino e ao feminino. Como nosso objetivo foi analisar também as sugestões de respostas, escolhemos o livro do professor como objeto de análise.

*Português: Linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, lançado em 2012, pela Editora Saraiva, foi uma das coleções aprovadas pelos avaliadores do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), para utilização nos anos de 2014 a 2016. De acordo com o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi a coleção mais distribuída, chegando a um total de 3.172.012 exemplares. Cada capítulo do livro está organizado em cinco seções: Estudo do Texto; Produção do Texto; Para Escrever com Adequação; A Língua em Foco; De Olho na Escrita. Duas dessas seções têm tópicos como parte dos seus constituintes. Assim, na primeira seção estão os tópicos Cruzando Linguagens, Trocando Ideias e Ler é Prazer; na quarta, os tópicos Construindo o Conceito, Na Construção do Texto e Semântica e Discurso.

Iniciaremos agora a análise dos recortes:

**R1: Ronaldo é um senhor jogador.**<sup>5</sup>

Mamãe é uma **senhora doceira**.

(LD do 6º ano, questão 7 do tópico *Semântica e Discurso*, alternativas *a* e *d*, p. 147).

Como sugestão de resposta para o significado das expressões destacadas no recorte um (R1), há uma afirmação de que *senhor jogador* significa “um jogador notável, de peso”, e que *senhora doceira* é quem “entende muito da arte de fazer doces, uma excelente doceira”. Assim, parece possível dizer que os enunciadorees têm uma concepção de que a língua é transparente, de que existe um sentido óbvio nos enunciados, mas o discurso que aí se instaura nos aponta uma ideologia funcionando, nos apresenta a língua

---

<sup>5</sup> O negrito é grifo dos autores.

marcada pela opacidade, “atravessada pelo espaço de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações” (PÊCHEUX, 2006, p. 51).

A partir da concepção pêcheutiana de discurso, é possível dizer que os sujeitos enunciativos do recorte supracitado são interpelados por ideologias que dizem respeito ao gênero, as quais posicionam o homem (representado por Ronaldo), e a mulher (representada pela mãe), em lugares não só opostos, mas marcados por discursos que determinam ocupações femininas e ocupações masculinas. Nesse sentido, é possível interpretar que, no dizer dos enunciativos, futebol é uma tarefa para homens, e fazer doces é uma tarefa para mulher. Além disso, apesar de realizar seu trabalho com excelência, ela não pode ser uma doceira de peso. Isso tudo aponta para uma memória que marca homens e mulheres como diferentes, como sujeitos que assumem certas funções (e não outras) na sociedade.

Perpassadas historicamente por sentidos múltiplos, as metáforas<sup>6</sup> destacadas no recorte parecem remeter a um discurso legitimado por décadas em nossa sociedade, de que o lugar do homem é no espaço público, assumindo uma profissão que o identifica, de algum modo, numa posição de prestígio (se pensarmos aqui no jogador como atleta), enquanto o lugar da mulher é no ambiente privado, especificamente na cozinha. Embora a profissão de doceira tenha conquistado cada vez mais a visibilidade, a presença da mãe pode ser relacionada com outros sentidos, inclusive aquele que reitera o discurso ideológico da “Rainha do Lar”.

De acordo com os enunciativos, as palavras *senhor* e *senhora* são usadas como superlativos. Todavia, se tomarmos como princípio de análise o fato de que “as palavras mudam de sentidos segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2014b, p. 146-147), é possível dizer, de um outro lugar, que os sentidos que aí se inscrevem podem ser outros. Algo interessante para se refletir a esse respeito é que, diferentemente de *senhora*, a palavra *senhor* possibilita um outro sentido, se for relacionada a *idoso*. Ou seja, como os atletas encerram sua carreira ainda cedo, um *senhor* que gosta de jogar realiza essa atividade não como profissão, mas como uma forma de manter a saúde, um lazer. Já no caso de *senhora* é diferente, mesmo a palavra mudando

---

<sup>6</sup> Metáfora, aqui, está sendo utilizada a partir da concepção pêcheutiana de efeito metafórico, como um fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, produzindo um deslizamento de sentido.

de sentido, a possibilidade de trabalho continua, intensificando-se com a idade. Afinal, circula na sociedade o discurso de que, quanto mais velha, melhor é a mulher cozinheira, o que parece reiterar a relação da figura feminina com o espaço da cozinha.

Esses discursos podem representar o que Louro (2003) denomina como o campo mais eficaz para o fortalecimento das disparidades, por atravessar muitas práticas discursivas, naturalizando ideologias que reiteram as desigualdades entre homens e mulheres. São discursos retomados da memória discursiva, definindo as posições de onde os sujeitos enunciam. Essa memória não é biológica, mas uma estruturação de materialidade discursiva que funciona antes, em outro lugar e independentemente do sujeito, restabelecendo o pré-construído, ou seja, o que já está aí, remetendo a algo já conhecido, o já dito no enunciado (PÊCHEUX, 2007; 2014b).

O recorte que segue faz parte de uma proposta de atividade na qual o aluno é chamado à atenção para o fato de o artigo adquirir sentidos diferentes em certas situações. Há uma solicitação para que o discente, na questão número 04, reescreva as frases, substituindo os artigos por palavras com sentidos equivalentes, e na questão 05, explique a diferença de sentido, considerando o artigo definido.

**R2:** Ela se tornou **a** poderosa da empresa.

Ele pretende ser **chefe de cozinha**.

Ele pretende ser **o chefe de cozinha**.

Ele pretende ser **o** chefe de cozinha.

(LD do 6º ano, questão 4, alternativa *c*, e questão 5, alternativa *a*, do tópico Semântica e Discurso, p. 163).

É possível fazer algumas inferências, se compararmos esse recorte com o anterior. Primeiro, ele permite a interpretação de que há uma troca de papéis entre o feminino e o masculino, estabelecida na prática discursiva dos enunciadores. A profissão do homem está em consonância com o espaço privado, enquanto a profissão da mulher está em oposição a este. Todavia, como o lugar de observação que se instaura aqui é marcado pela opacidade, pelas diversas possibilidades de sentidos, o discurso da paridade entre mulheres e homens não é o único que aí se insere.

Embora os artigos sejam o foco de atenção na proposta, há outros elementos linguísticos que podem apontar para a presença de discursos cristalizados acerca de gênero. Um desses elementos é a presença do adjetivo *poderosa*, referindo-se à mulher,

e o ocultamento do mesmo, quando se refere ao homem, marcado pela elipse existente no artigo destacado: *o chefe de cozinha*, que significa, de acordo com a sugestão de resposta no livro, **o melhor**. Nesse caso, parece haver uma necessidade de se acentuar que, para uma mulher ocupar o espaço que há séculos foi determinado como o lugar do masculino, é preciso que ela demonstre não apenas sua competência, mas que conquiste esse espaço mediante habilidades para lidar com as relações de poder. Já no que se refere ao homem, os sujeitos enunciadorez parecem falar de um lugar cujo discurso aponta para um pré-construído que nos possibilita pensar que esse poder é inerente ao masculino, daí a irrelevância de acentuá-lo, ou então que, como há um discurso que identifica a cozinha como um espaço feminino, o homem precisa se empenhar bastante para estar ali, desenvolvendo uma atividade que por muito tempo foi determinada como ocupação da mulher.

Ainda sobre essa questão referente aos adjetivos, na expressão *a poderosa da empresa* o artigo insere no adjetivo, segundo a resposta sugerida no livro, dois sentidos: *a única; a mais*. Já a expressão *o chefe de cozinha* apresenta apenas um sentido: *ser o único*. É possível dizer, diante das sugestões de respostas, que os sujeitos enunciadorez podem estar sendo afetados por uma ideologia que legitima discursos onde a disparidade entre os gêneros permanece. Há uma possibilidade de um outro sentido nesse dizer, diferente daquele que valoriza a participação feminina nos espaços públicos: ou seja, o fato de a mulher ser a única, pode significar também que o número de mulheres que alcançam esse patamar é restrito, diferentemente dos homens, cujos cargos de poder se multiplicam até dentro de uma mesma empresa; já o fato de o homem ser o único pode significar que o mesmo está cada vez mais se tornando a figura central num espaço há muito caracterizado como específico de mulheres.

Uma outra questão está relacionada ao verbo *tornar-se*. Este pode estar ligado à luta diária pelo direito de se inserir num espaço marcado pela presença masculina. Ele nos faz lembrar a proposição de Simone de Beauvoir, retomada pelas feministas da terceira fase do movimento: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. E tornar-se mulher em meio a discursos marcados pela misoginia, tornar-se visível numa sociedade que pregou por séculos o ocultamento feminino, tornar-se poderosa e respeitada exige uma batalha constante.



Os elementos destacados no recorte apontam para ideologias de gênero que valorizam a luta feminina em prol da sua visibilidade, da sua presença nos diversos espaços da sociedade, principalmente aqueles que antes eram destinados especificamente à figura masculina. Também ressaltam os papéis desenvolvidos pelos homens, sua presença nas relações de poder, nos movimentos que assumem configurações novas, constituindo-se de novos sentidos, os quais “são determinados pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ECKERT-HOFF, 2005, p.126). Por outro lado, retomam posições ideológicas que naturalizam discursos estereotipados acerca das condições de ser homem e ser mulher na sociedade. Nesse processo em que os dizeres se inter-citam, num jogo de palavras marcadas pela história, ideologia e relações de poder, ocorre a ilusão de que o sujeito é a origem do seu discurso, esquecendo-se que tudo o que diz está atrelado à ideologia que o interpela, que ele “não é responsável pelos efeitos de sentido do seu dizer, pois se inscreve num aparato ideológico que prescreve e normatiza sua conduta” (*Idem*, 2005, p. 127).

Passemos agora para a análise do terceiro (R3) e quarto (R4) recortes, em cujos discursos estão inseridos sentidos distintos para a profissão docente, quando relacionada ao masculino e ao feminino:

**R3:** Meu professor de Filosofia é sábio  
(LD do 6º ano, questão 2 do exercício do tópico Construindo o Conceito, alternativa *a*, p. 144).

**R4:** Maria será, sem dúvida, **uma professora de mão cheia**.  
(LD do 6º ano, questão 7 do tópico Semântica e Discurso, alternativas *b*, p. 147).

A proposta da atividade no exercício em que se insere o recorte três é que o aluno empregue o grau superlativo do adjetivo (analítico e sintético). Já no recorte quatro solicita-se que o aluno *leia as frases, observando o significado das palavras destacadas, considerando o contexto em que elas estão, depois dê o significado dessas expressões*. Como sugestão de resposta para o significado da expressão destacada neste recorte, há uma afirmação de que *uma professora de mão cheia* é “uma excelente professora, que gosta e entende da profissão”.

Embora o objetivo da proposta do exercício seja a exploração da gramática da língua portuguesa, é possível perceber um discurso apontando para uma memória

discursiva na qual a profissão docente masculina é constituída por sentidos diferentes, ao ser relacionada com a profissão docente feminina. Diferente do professor, visto como um orientador intelectual em séculos passados, a professora recebe qualificações que reiteram o discurso de que a docência feminina é uma continuidade da educação que se inicia no lar, assim as professoras devem exercer sua profissão por amor, sendo *mães espirituais* dos seus alunos, desenvolvendo essa atividade com excelência e dedicação. E se trabalham por amor, não há motivo para reivindicações de melhores condições de trabalho, tampouco por salários condizentes com as exigências dessa profissão (LOURO, 2006).

Outra questão é que o adjetivo *excelente* pode estar relacionado, aqui, a outros sentidos: ser nobre, respeitável, virtuosa, bondosa, o que remete ao pré-construído de que a professora deve ser exemplo para seus alunos, por isso deve estar sempre preocupada com seu comportamento na sociedade, uma vez que é nela que os alunos se espelham, porque também é responsável pela construção de valores que vão contribuir para a formação humana dos meninos e meninas que compõem a sua sala de aula (*Idem*).

Os recortes que seguem continuam marcados por discursos cujos sentidos diferenciam a atividade profissional desenvolvida pelo homem, daquela desenvolvida pela mulher. Vejamos:

**R5:** A balconista foi amável.  
(LD do 6º ano, questão 2 do exercício do tópico Construindo o Conceito, alternativa *d*, p. 144).

**R6:** Os canavieiros se cortaram com a faca.  
(LD do 6º ano, questão 1 do tópico Semântica e Discurso, alternativa *c*, p. 205).

**R7:** Todo o país lamentou a morte do seu presidente.  
(LD do 6º ano, questão 6 do tópico Semântica e Discurso, alternativa *b*, p. 206).

**R8:** O guarda de trânsito detém o motorista infrator.  
(LD do 6º ano, questão 4 do exercício do tópico De Olho na Escrita, alternativa *b*, p. 209).

**R9:** Os policial cercaro os bandido. / Os policiais cercaram os bandidos.  
(LD do 7º ano, questão 3 do tópico Semântica e Discurso, alternativa *c*, p. 99).

**R10:** Aquela mulher ainda vira uma cantora de sucesso.

(LD do 7º ano, questão 1 do Exercício do tópico Construindo o Conceito, alternativa *b*, p. 115).

**R11:** O ator colocou a máscara no rosto./ O ator colocou-**a** no rosto.  
(LD do 7º ano, exemplo do tópico Construindo o Conceito, p. 172).

**R12:** Ele é o atleta mais **rápido** da turma.  
(LD do 7º ano, questão 8 do Exercício do tópico Construindo o Conceito, alternativa *b*, p. 232).

**R13:** O porteiro abriu a porta de entrada.  
(LD do 8º ano, questão 6 do Exercício do tópico Construindo o Conceito, alternativa *c*, p. 64).

**R14:** A campanha tocou. / Os operários largaram o serviço.  
(LD do 8º ano, questão 3 do Exercício do tópico Construindo o Conceito, alternativa *b*, p. 204).

A solicitação apresentada no recorte cinco (R5) é a utilização do grau superlativo do adjetivo (analítico e sintético). Já a proposta dos demais recortes aparece na seguinte ordem: *indicar ao menos dois sentidos para a ambiguidade causada pela frase e reescrevê-la, deixando-a com um único sentido* (R6); *completar a frase com todo ou todo o* (R7); *escrever a frase no plural* (R8); *reescrever a frase, usando a norma-padrão-formal* (R9); *completar a frase, usando um verbo de ligação* (R10); *exemplo do uso de pronomes pessoais* (R11); *indicar o sentido e a classe gramatical da palavra destacada* (R12); *passar as frases para a voz passiva analítica* (R13); *usar as conjunções coordenativas* (R14).

O discurso que se legitima no recorte cinco (R5) remete à memória de que qualidades como a docilidade, amabilidade e delicadeza eram requisitos considerados imprescindíveis para que as mulheres conseguissem se inserir no espaço público de trabalho, e isso lhes trazia não apenas desvalorização profissional e salários baixos, mas também a impossibilidade de se ascender profissionalmente, uma vez que poucas tiveram oportunidades para demonstrar que, assim como os homens, também tinham competência para exercer atividades diversas, dentre elas aquelas ligadas a cargos gerenciais. Assim, eles recebiam um tratamento diferenciado no ambiente de trabalho, podendo construir uma carreira profissional, ocupando cargos variados, enquanto elas, em sua maioria, continuavam numa posição subalterna. (DEL PRIORE, 2006; DEL PRIORE; AMANTINO, 2013; LOURO, 2003; 2006).

Nos demais recortes é possível identificar o discurso legitimado da presença masculina prevalecendo em cargos políticos (*presidente*), de comando e segurança (*guarda de trânsito, porteiro*), em profissões que exigem força corporal (*atleta*), e apesar da marcação do modelo universal para indicar o gênero do substantivo, ousamos dizer que esse discurso também prevalece quando faz referência a profissões de risco (*policiais*) e àquelas que exigem resistência e agilidade (*canaveiros e operários*).

É interessante observar, nessa relação de sentidos, que a única profissão que aparece marcada apenas pela presença feminina é a de *cantora*, mas a proposta do uso do verbo de ligação pode demonstrar um estereótipo relacionado a este ofício, já que o enunciado cria a possibilidade para se pensar que não há necessidade de esforço e trabalho para exercer tal profissão (*a mulher vira cantora*), o que remete à memória de que o artista não trabalha.

### **Considerações finais**

As análises mostraram que, ao tratar de profissões, as propostas de atividades, bem como as sugestões de respostas apresentadas pelo livro didático aqui analisado materializam discursos estereotipados de gênero, constituindo sentidos que posicionam a profissão de homens e mulheres em situação de desigualdade.

Foi possível organizar os recortes analisados em três grupos com práticas discursivas diferentes:

O primeiro grupo, representado pelos recortes um (R1) e dois (R2), remete a uma memória discursiva que define o espaço doméstico, especificamente a cozinha, como característico do trabalho feminino, e o espaço público como específico do trabalho masculino. E quando as posições são trocadas, há um discurso de que chefiar o espaço doméstico, para o homem, é uma ação natural, enquanto gerenciar um espaço público, para a mulher, torna-se um desafio, por isso manter-se no poder é imprescindível para a conquista do respeito e da valorização profissional.

O segundo grupo, constituído pelos recortes três (R3) e quatro (R4), apresenta uma construção de sentidos que apontam para uma concepção de profissão docente que sobrecarrega mais a professora do que o professor, além de colocá-la numa posição desigual em relação a este, quando se trata da questão intelectual. O professor deve ser

sábio, porque a ele cabe apenas a tarefa de orientar os seus alunos na elaboração de conhecimentos. Já a professora parece só precisar entender o significado da profissão, compreender que à docência, para ela, soma-se o papel de ensinar também os valores e comportamentos necessários para uma boa convivência na sociedade.

O terceiro grupo, composto pelos recortes de cinco (R5) a catorze (R14), revela oposições entre profissões masculinas e profissões femininas, legitimando o discurso de que as atividades desenvolvidas por mulheres estão relacionadas com a delicadeza, a emoção e a fragilidade, enquanto as atividades desenvolvidas por homens estão ligadas à força, à racionalidade e à resistência.

Nesse contexto, as análises também apontam para a importância de dar continuidade a esse debate, uma vez que o livro didático é um dos recursos mais utilizados nas escolas brasileiras, fato que pode torná-lo, também, um propagador de discursos legitimados que influenciam as desigualdades, se não for utilizado sob a perspectiva de que a língua é opaca, de que não existe uma única possibilidade de interpretação, já que há lugares diferentes e discursos diversos afetando e interpelando os sujeitos que, constituindo-se conjuntamente com os sentidos, ao produzir os seus discursos ocupam posições que são historicamente estabelecidas.

JESUS SILVA, Florisbete de; GOMES DA SILVA, Edvânia; VENTURA DA SILVA, Adilson. Gender, discourse and meaning: men and women's occupation in the schoolbook. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 158-175, 2016.

***Abstract:** This article results from a research on the meanings of gender and occupation included in the schoolbook, which aimed to answer the following question: Which meanings of women and men's occupation are built in activities and suggested answers by authors of the schoolbook collection Português Linguagens [Brazilian Portuguese Languages] developed to the final years of Elementary School? To do so, we have extracted some parts from this collection, which were analyzed based on post-structural theory of gender and on Pêcheux's theory of discourse and meaning. The results revealed that, when it comes to occupations performed by men and women, inequality is still a discourse mark in the schoolbooks.*

**Keywords:** Gender. Discourse. Meaning. Occupation. Schoolbook.

Submetido em: 17/05/2016.

Aceito em: 28/07/2016.

## Referências

ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: a experiência de vida**. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

\_\_\_\_\_. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 8. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CORRÊA, M. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 13-30, 2001.

DEL PRIORE, M. Magia e medicina na colônia: o corpo feminino. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 78-114.

DEL PRIORE, M.; AMANTINO, M. (Orgs.). **História dos homens no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

ECKERT-HOFF, B. (Re) buscando Pêcheux: algumas reflexões in-certas. In: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, F. **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L., NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ORLANDI, E. P. **Mai de 1968: os silêncios da memória**. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_. **Papel da Memória**. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. A língua inatingível. In: ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014b.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, v. 16, n. 2, p. 19, 1989.

SCOTT, J. W. *et al.* Os usos e abusos do gênero. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**. e-ISSN 2176-2767; ISSN 0102-4442, v. 45, p. 327-351, 2012.

VALCÁRCEL, A. **O que é o feminismo e que desafios apresenta?** Em busca da plena cidadania das mulheres. Comunicação apresentada no congresso Hacia la Plena Ciudadanía de las Mujeres, Barcelona, 21-23 de abril, 2004. Disponível em <<http://www.diba.cat/urba12/cdseminari/ponencias/ameliavalcarcelportu.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

ZÍLIO, K. C. S. **Os sentidos que (re) fazem o sentido**. V SIMFOP – Simpósio sobre a Formação de Professores. Campos Universitário de Tubarão, 2013. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

# A SEDUÇÃO DA AUSÊNCIA: O TEXTO E A EPISTEMOLOGIA DA CIÊNCIA

Ana FUKUI<sup>1</sup>

Maria Eduarda GIERING<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste estudo é mostrar como o produtor textual organiza, em artigos de divulgação científica para crianças da revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC), a passagem do senso comum para o saber científico. Para isso, estudam-se, tendo por base a Análise Textual dos Discursos, o título e os parágrafos iniciais dos artigos, observando como acontecem a instalação do tópico discursivo, a construção de objetos de discurso e a orientação argumentativa. A análise linguística proposta é iluminada pelos princípios da Epistemologia da Ciência, de Bachelard, que orientam o produtor-divulgador da ciência. Observa-se que o texto se organiza de forma a desencadear um processo de orientação argumentativa que parte de um saber comum à instalação do saber científico, base do fim discursivo de incitação ao fazer, comum aos artigos do *corpus*. Verifica-se que a CHC busca aproximar o conteúdo científico de seus leitores, ao criar estratégias para uma efetiva apropriação do conhecimento por meio da crítica ao senso comum e do estabelecimento do conceito científico.

**Palavras-chave:** Divulgação científica. Crianças. Orientação argumentativa. *Ciência Hoje das Crianças*. Epistemologia da ciência.

## Introdução

O tema da divulgação científica para crianças é bastante abrangente, sendo estudado por cientistas de diversas áreas, como a Ciência da Comunicação, a Linguística Discursiva e o Ensino de Ciências. Embora com objetivos diferentes, esses estudos têm em comum a revelação da importância do tema, uma vez que a curiosidade

---

<sup>1</sup> UNISINOS – Universidade do Vale do Rio do Sinos – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo – Rio Grande do Sul – Brasil. 93022-000 – [anafukui@hotmail.com](mailto:anafukui@hotmail.com)

<sup>2</sup> UNISINOS – Universidade do Vale do Rio do Sinos – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo – Rio Grande do Sul – Brasil. 93022-000 – [eduardajg@gmail.com](mailto:eduardajg@gmail.com)

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v13i3.1461>



infantil faz desse público um destinatário natural da divulgação científica/popularização da ciência<sup>3</sup>. Acerca da divulgação científica para as crianças, Massarani (2008, p. 8) afirma:

Sistematicamente, elas tentam entender como as coisas funcionam e como é o mundo a sua volta. Além disso, experiências educacionais vêm demonstrando que o público infantil tem grande capacidade de lidar com temas de ciência. No entanto, acreditamos que essa capacidade não tem sido explorada em sua plenitude, especialmente em um espaço fora da educação escolar. Acreditamos que a divulgação científica bem feita pode ser um instrumento útil para a consolidação de uma cultura científica na sociedade.

Tendo isso em vista, este artigo foca a divulgação científica destinada ao público infantil publicada na revista *Ciência Hoje das Crianças* (doravante CHC) sob a perspectiva da Análise Textual dos Discursos (doravante ATD), conforme Adam (2011), e da concepção de contrato de mediatização da ciência, de acordo com a proposta de Charaudeau (2010), ou seja, como um discurso com uma dupla finalidade, a de informar e, ao mesmo tempo, a de captar o leitor. A análise do *corpus* busca marcas linguísticas da passagem do discurso do senso comum para o discurso da ciência, baseando-se em princípios da ATD, que oferece subsídios para o estudo da superfície de textos.

A CHC, considerando-se as revistas brasileiras de divulgação científica para o público infantil, possui características peculiares, pois trata de temas exclusivamente voltados para a ciência e muitas de suas matérias são escritas por cientistas, enquanto que, nos demais veículos, como a revista *Recreio* e a *Coquetel*, os assuntos são os mais diversos – tecnologia, sugestões de brincadeiras, personagens de programas televisivos, caça-palavras, palavras cruzadas etc. – e os responsáveis pela redação dos textos são jornalistas.

A esse respeito, ressalta-se que o fato de os cientistas atuarem como autores desses artigos é significativo do ponto de vista enunciativo e argumentativo, pois essa identidade confere ao produtor uma competência para dizer. Sua fala está investida da força do discurso da ciência, o que a legitima.

---

<sup>3</sup> Neste artigo, não se faz distinção entre os dois termos.

O *corpus* de textos selecionado para análise é formado por 30 artigos de fim discursivo fazer-fazer, que embasaram pesquisa anterior de Giering (2016) sobre a presença do discurso promocional em artigos da CHC. O discurso chamado de promocional, conforme Charaudeau (2010), é um dos tipos do discurso propagandista, que se caracteriza por uma incitação ao fazer. O estudo de Giering (2016) revelou que os textos da CHC, de fim discursivo fazer-fazer, tinham o intuito de, por meio da divulgação científica midiática, provocar ações que beneficiassem os destinatários e de valorizar o saber científico ao estabelecer relações entre ciência e vida social.

Neste artigo, o enfoque sobre os textos desse *corpus* é outro, já que se busca verificar a passagem do discurso do senso comum para o discurso científico, observando esse evento também sob a perspectiva da Epistemologia da Ciência, segundo as proposições de Bachelard (1996). Acredita-se que essa abordagem possa contribuir para esclarecer o movimento argumentativo do produtor dos textos, que aposta em uma aproximação com o leitor e negocia com este um ponto de partida comum acerca do tópico que será abordado no artigo, a fim de levar ao fazer. Assim, como a negociação com o leitor em relação às concepções que este traz para o texto acontece na parte inicial dos artigos – título, subtítulo e primeiro e/ou segundo parágrafo –, concentrou-se o estudo nesses itens, para que fosse possível mostrar o movimento argumentativo presente sob o enfoque da Epistemologia da Ciência.

## **Fundamentos teóricos**

As relações sociais, de acordo com Charaudeau (2010), traduzem-se na linguagem como uma influência mútua entre os participantes a partir do princípio de alteridade, uma vez que ocorre o reconhecimento de si e do outro como sujeitos falantes e interativos. No entanto, esse processo também leva à percepção de diferenças, que podem ser interpretadas como uma espécie de ameaça, exigindo de seus interlocutores a resolução do conflito.

No discurso propagandista, de forma geral, a ameaça é traduzida como ausência ou falta de algo. Particularmente no discurso promocional, essa falta é identificada como um comportamento desejado para a prevenção de danos à pessoa, tais como parar de fumar, praticar exercícios, realizar exames para a prevenção de doenças etc.

Giering (2016) mostra que o discurso promocional na Divulgação Científica Midiática (doravante DCM) vai além da ideia de *campanha de prevenção*, é um dos tipos do discurso propagandista, que se caracteriza por uma incitação ao fazer. De acordo com a autora, “na DCM, se o locutor, baseado em conhecimentos científicos, apresenta uma falta ao leitor e o incita a um fazer que preenche o objeto de busca e o torna (ou a sociedade) beneficiário deste fazer, temos esse tipo de discurso” (GIERING, 2016, p. 65).

Trata-se da indicação de uma lacuna existente, seja de ação, seja de conhecimento, seguida de informações que permitem o preenchimento do espaço vazio. A mudança, nesse caso, é virtuosa, pois faz com que o aumento de informações contribua para o exercício da crítica da realidade e para o exercício da cidadania.

Nos textos em estudo, a falta ou lacuna se mostra pelo desconhecimento do leitor sobre algum tema da área de especialidade do cientista; sobre uma ação equivocada que costuma acontecer na sociedade, pela qual presumidamente o leitor também é responsável, como, por exemplo, dar comida para os animais em parques e matas urbanas; ou sobre um problema de ordem geral, como a mudança climática, que pode ser minimizada por uma ação individual com repercussão global.

Nos títulos e no início dos textos do *corpus*, por exemplo, observa-se o primeiro movimento do percurso discursivo do produtor, que apresenta o tópico do discurso e negocia com o leitor a passagem do saber comum ao saber científico, cuja posse o tornará apto ao fazer. Ao se analisarem os textos para compreender como acontece esse percurso discursivo, estudam-se as marcas linguísticas que assinalam a inserção do tópico discursivo, a construção do objeto de discurso e a orientação argumentativa. Para isso, recorrem-se às categorias da Linguística Textual (doravante LT) e da Análise Textual dos Discursos (doravante ATD).

A noção de tópico discursivo (KOCH, 2014; MARCUSCHI, 2006; JUBRAN, 2011; CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014) diz respeito ao assunto tratado em determinado trecho do texto, sobre o qual se concentram, de forma dominante e relevante, os elementos desse trecho, dando coerência ao texto. Os segmentos iniciais dos artigos analisados apresentam o tema de que eles tratam. Em geral, esse tópico é manifestado por meio de uma expressão nominal que acaba sendo recategorizada à medida que a orientação argumentativa do texto se desloca do senso

comum para o saber científico. Trata-se, aqui, do fenômeno da referenciação, que, conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), seguindo Mondada e Dubois (1995), mostra o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto. Os objetos de discurso ou referentes (APOTHÉLOZ; REICHLER-BÉGUELIN, 1995) são construídos discursivamente. Conforme Koch (2009, p. 61), “o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, procedendo a escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido”.

A construção e a recategorização dos objetos de discurso ocorrem à medida que acontece a progressão/continuidade temática, ou seja, “o avanço do texto por meio de novas predicções sobre os elementos temáticos (dados ou inferíveis do contexto)” (KOCH, 2008, p. 123). Na análise dos trechos dos artigos da CHC, foca-se a progressão textual sob a perspectiva da noção de orientação argumentativa, conforme propõe Adam (2011). Para o linguista, “todo enunciado possui um valor argumentativo, mesmo uma simples descrição desprovida de conectores argumentativos” (ADAM, 2011, p. 122). Assim, para além da continuidade referencial, observa-se, nos trechos selecionados, o movimento argumentativo marcado (ou não) por conectores. Objetiva-se, analisando os trechos a partir dessas categorias, explicitar o fazer discursivo do produtor para realizar a passagem da concepção de senso comum para o saber científico.

Para complementar tal abordagem, é elucidativo entender como esse percurso discursivo é também subsidiado por um enfoque epistemológico. Uma das principais preocupações da Epistemologia da Ciência é explicar os fundamentos do conhecimento científico, que, durante muito tempo, era visto como exclusivamente racional. Tal ideia, contudo, foi desmontada ao longo do século XX por pensadores como Karl Popper (2006), que demonstrou a possibilidade de provar a falseabilidade de um argumento, mas nunca sua veracidade plena. Outro foco de investigação da Epistemologia girou em torno dos processos de organização da comunidade científica e de seus pressupostos; nessa linha, destaca-se o famoso trabalho de Thomas Kuhn (1992) sobre as revoluções científicas e o estabelecimento de um paradigma. Nesse contexto, descreveu-se como os especialistas legitimam ou não seus saberes e suas proposições e evidenciou-se que muitas escolhas realizadas se apoiavam em outros critérios, além dos racionais.

Gaston Bachelard, por sua vez, traz para o interior de sua análise epistemológica diversos fenômenos psicológicos que descrevem as etapas do conhecimento em ciências:

Quando se procuram as condições psicológicas do progresso da ciência, logo se chega à convicção de que é em termos de obstáculos que o problema do conhecimento científico deve ser colocado. E não se trata de considerar obstáculos externos, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, nem de incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano: é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas da inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996, p. 17).

O ponto de partida desse filósofo é bastante conciso – para o ser humano, conhecer implica um desordenamento de sua essência, que, como tal, é acompanhado de resistências, de voltas ao estágio anterior e de tumultos internos. No entanto, tudo isso faz parte do processo de aprendizado e pode ser descrito por uma epistemologia que se preocupa mais com a formação de um “espírito científico” (BACHELARD, 1996, p.11) do que com a descrição dos fundamentos da ciência.

O conceito central apresentado por Bachelard (1996) é o de obstáculo epistemológico, uma categoria que sintetiza uma série de características do conhecimento científico e das resistências a sua transformação de acordo com cada momento histórico. Para o autor, a construção do conhecimento inicia com a constatação de uma dada realidade, chamada de experiência primeira: “a experiência colocada antes e acima da crítica” (BACHELARD, 1996, p. 29). São os *conceitos*, por assim dizer, que descrevem as ações cotidianas das pessoas, baseadas em experiências sensoriais. Na Física, o melhor exemplo de conceito que emerge da experiência direta é a afirmação de que os objetos pesados caem mais rápido que os objetos leves. No entanto, a partir dos estudos de Galileu, sabe-se que todos os objetos caem da mesma forma, porque estão sujeitos à mesma aceleração gravitacional. As alterações nesse comportamento ocorrem devido à presença de agentes externos à interação entre os dois corpos: o planeta Terra e o objeto em queda.

É muito comum chamar essa experiência primeira, que não passa por nenhuma reflexão ou crítica, de senso comum. Como se verá na análise dos trechos iniciais do

*corpus* selecionado, parte deles começa com o estabelecimento do senso comum; a tarefa que surge a partir disso é trazer ponderações que mostrem os limites da experiência primeira e conduzam o leitor em direção ao conhecimento científico:

De fato, a objetividade científica só é possível se inicialmente rompemos com o objeto imediato, se recusamos a sedução da primeira escolha, se detemos e refutamos os pensamentos que nascem da primeira observação. Toda objetividade, devidamente verificada, desmente o primeiro contato com o objeto (BACHELARD, 1994, p. 1-2).

Portanto, a elaboração do conhecimento científico acontece a partir do primeiro contato com o objeto de estudo e da recusa da impressão inicial: nesse momento são estabelecidos diversos caminhos possíveis para a elaboração do saber. Trata-se do ponto de partida para a objetividade.

Essa aproximação não é, contudo, a única possível entre os dois campos. Há, ainda, a necessidade de explorar o motivo pelo qual se caminha em direção ao conhecimento científico, uma vez que se reconhece a dificuldade imposta por esse movimento.

A análise dos textos do *corpus* descreve de onde parte o produtor-divulgador e aonde ele deseja chegar, mas não explica o porquê desse deslocamento. Em relação a isso, a epistemologia bachelardiana propõe que:

Há no homem uma verdadeira *vontade de intelectualidade*. [...] Propomos, pois, agrupar sob o nome de *complexo de Prometeu*, todas as tendências que nos impelem a saber tanto quanto nossos pais, tanto quanto nossos mestres, mais que nossos mestres. Ora, é ao manipular o objeto, é ao aperfeiçoar nosso conhecimento objetivo que podemos esperar situar-nos mais claramente no nível intelectual que admiramos em nossos pais e em nossos mestres (BACHELARD, 1994, p. 18).

Reconhece-se, assim, que o saber para o homem é mais do que uma mera necessidade; trata-se, na verdade, de uma vontade primordial que se instala quando o outro é percebido como portador do conhecimento. Dentro dessa lógica, uma das figuras mais representativas da posse do saber na sociedade atual é a do cientista. Além disso, epistemologicamente, seu conhecimento é validado duplamente – como possuidor do que as pessoas desejam intelectualmente e como alguém que já passou pelas diferentes

etapas do processo de aquisição do conhecimento científico. Sendo assim, ao escrever um texto de divulgação científica, o cientista tem a possibilidade de fornecer os apoios adequados para que a primeira impressão caminhe em direção à objetividade científica.

## **Metodologia**

Os textos que compõem o *corpus* deste estudo foram publicados na CHC e pertencem a diversos gêneros discursivos. Todos têm o fim de incitação (fazer-fazer), ou seja, objetivam não apenas fazer-saber (informar) ou fazer-compreender (explicar) um tema científico, mas também incitam o leitor, ao final do texto, a um fazer. Neste trabalho, apresenta-se a análise dos trechos iniciais de quatro artigos extraídos aleatoriamente do total dos 30 do corpo de investigação, a fim de exemplificar o percurso argumentativo realizado pelos divulgadores – os artigos completos selecionados para esta análise estão disponíveis nos Anexos.

Para detalhar as relações textuais, discursivas e epistemológicas presentes, observaram-se o título, o subtítulo e os dois parágrafos iniciais de cada texto, pois nesse trecho ocorrem a introdução do tópico discursivo, a recategorização do objeto de discurso e a movimentação argumentativa em direção ao saber da ciência. À medida que se constrói o estudo linguístico, vão se observando as ocorrências supracitadas sob o ponto de vista da Epistemologia da Ciência. Para isso, empregam-se três categorias de classificação: o senso comum, a experiência primeira e o conceito científico, conforme propõe Bachelard (1996).

Por fim, para examinar a análise do conjunto, elaboram-se esquemas que ilustram o movimento argumentativo dos trechos. Observe-se que, para facilitar o acompanhamento da análise, numera-se cada período do texto, iniciando pelos títulos, os quais são nomeados de “segmentos”.

## **Análises**

Para proceder às análises, são apresentados a seguir os trechos analisados de cada um dos quatro textos. O texto 1 inicia da seguinte forma:

(1) **Mocinho ou vilão?**

(2) Remédios para plantas, defensivos agrícolas, venenos contra pragas... (3) Esses são alguns nomes pelos quais são conhecidos os agrotóxicos, produtos químicos que servem para prevenir, destruir ou controlar diferentes tipos de praga em plantações. (4) Se, por um lado, eles são um escudo para as plantas, por outro, podem causar danos à saúde de animais, e isso inclui de minhocas a seres humanos. (5) Tudo depende da forma como é aplicado no ambiente. [...] (BEL; AROUCA, 2014).

No segmento (1), encontra-se o título do artigo, que apresenta uma disjunção marcada pelo conector *ou*, a qual se fará presente ao longo do trecho. Indica-se, assim, que se falará de um objeto a que se atribuem características excludentes: ou boas (mocinho) ou más (vilão), sem, no entanto, nomeá-lo. A pergunta presente no título instiga o leitor a saber de que trata, afinal, o artigo. Paralelamente, as alusões aos termos “mocinho” e “vilão” buscam incitar a leitura, pois elas remetem a personagens de histórias de heróis e bandidos que estão na memória do leitor infantil.

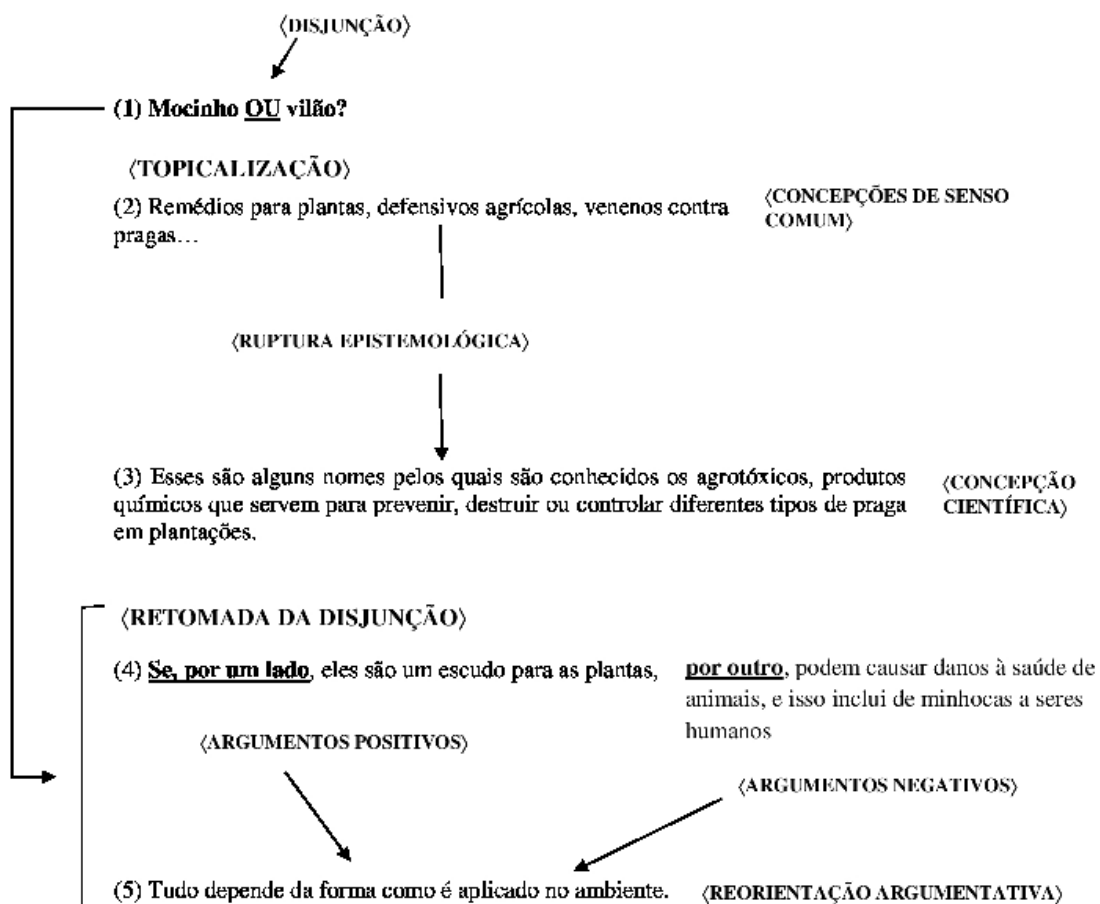
O segmento (2), por sua vez, que inicia o corpo do texto, principia a topicalização do discurso, ao trazer os nomes populares do objeto a ser definido no segmento (3), bem como suas funções. Observa-se, também, a construção do objeto de discurso: antecedendo o emprego do termo técnico *agrotóxico*, aparece sua designação por diversos outros nomes através dos quais ele é conhecido popularmente: *remédios para plantas, defensivos agrícolas, venenos contra pragas*. Ao utilizar a denominação *agrotóxico*, o enunciador não invalida as designações iniciais, mas as ressignifica, uma vez que o termo técnico possui uma acepção negativa na sociedade. O aposto que sucede a expressão *agrotóxicos, produtos químicos que servem para prevenir, destruir ou controlar diferentes tipos de praga em plantações*, procura minimizar a designação desfavorável, apresentando aspectos positivos e negativos.

Do ponto de vista epistemológico, o segmento (2) traz as concepções de senso comum relativas ao objeto, as quais recebem, no segmento (3), a nomeação científica. Essa passagem do senso comum ao científico é abrupta, não havendo nenhuma intermediação entre as duas formas de saber. Na verdade, a nomeação técnica do objeto não invalida as definições iniciais, mas associa tais definições a um termo específico com conotações negativas.

Já os segmentos (4) e (5) exploram a oposição entre bem e mal anunciada no título do artigo. Os articuladores *se, por um lado* e *por outro* assinalam o contraste entre



as características positivas e negativas dos agrotóxicos. O acréscimo da informação *e isso inclui de minhocas a seres humanos* concede força argumentativa para a avaliação negativa dos agrotóxicos. O segmento (5), no entanto, procura reorientar essa avaliação, atribuindo a repercussão positiva ou negativa à forma como o veneno é aplicado e não a uma característica inerente ao produto. Apesar disso, o que vai prevalecer no final do artigo (ver Anexos – Texto 1) é a perspectiva negativa sobre o agrotóxico, a ponto de sugerir o consumo de produtos orgânicos ou sem agrotóxicos. Assim, é possível visualizar esse texto a partir do Esquema 1, apresentado a seguir.



**Figura 1** – Esquema do texto 1

Já o texto 2 inicia da seguinte forma:

- (1) **Feijão protegido**
- (2) **Grãos brasileiros ficarão guardados em um banco na Noruega por mais de mil anos**
- (3) Figura certa no prato da maioria dos brasileiros, o feijão viajou de

mala e cuia para a Noruega. (4) Calma! (5) Você não vai ficar sem um dos principais alimentos do seu almoço. (6) Foram apenas alguns grãos dos tipos de feijão mais consumidos no Brasil que seguiram viagem até o Banco Global de Sementes Svalbard, que fica no país europeu.

(7) Agora... (8) Por que um banco precisa de grãos de feijão? (9) Bom, esse banco não guarda dinheiro, como os tradicionais. (10) Um banco de sementes reúne inúmeros tipos de grãos de todo o mundo. (11) Lá, eles são bem guardados, reservados em embalagens que ficam a uma temperatura de 20 graus negativos para impedir que estraguem. [...] (LUCARINY, 2015).

Um elemento de destaque nesse trecho inicial do artigo é o uso constante de marcas textuais associadas à estruturação de conversação, o que, segundo Adam (2011, p. 188), imprime “uma tonalidade enunciativa e interativa mais marcada”. O emprego desses marcadores cria uma aproximação do produtor com o leitor pelo tom coloquial associado às conversas, embora a distância entre eles ainda exista, uma vez que o produtor detém informações que deseja compartilhar com seu leitor. Enquadram-se nesse caso os segmentos: (4) Calma!; (5) Você, não vai ficar sem um dos principais alimentos do seu almoço; (8) Agora...; (9) Bom, esse banco não guarda dinheiro, como os tradicionais; e (11) Lá, eles são bem guardados, reservados em embalagens que ficam a uma temperatura de 20 graus negativos para impedir que estraguem.

O segmento (1), o título, juntamente com o segmento (2), a linha de apoio, traz o tópico do artigo, o feijão, não como um alimento ou uma receita, mas como uma semente a ser guardada em um banco fora do país. Já o segmento (3) desenvolve esse tema, aproximando-o do universo de conhecimento do leitor, que sabe que o feijão é o prato preferido dos brasileiros. A informação nova é a de que alguns grãos dessa leguminosa viajaram para a distante Noruega. Os segmentos (5) e (6), por sua vez, evidenciam que o enunciador reconhece o caráter inesperado dessa informação e que ela pode gerar um sentimento de rejeição. Por isso, há o emprego da interjeição *Calma!*, uma forma de interação direta que procura minimizar o sentimento negativo que poderia surgir. Ao mesmo tempo, essa pausa objetiva produzir um efeito de suspense e levar o leitor a prosseguir com a leitura, a fim de saber detalhes dessa novidade.

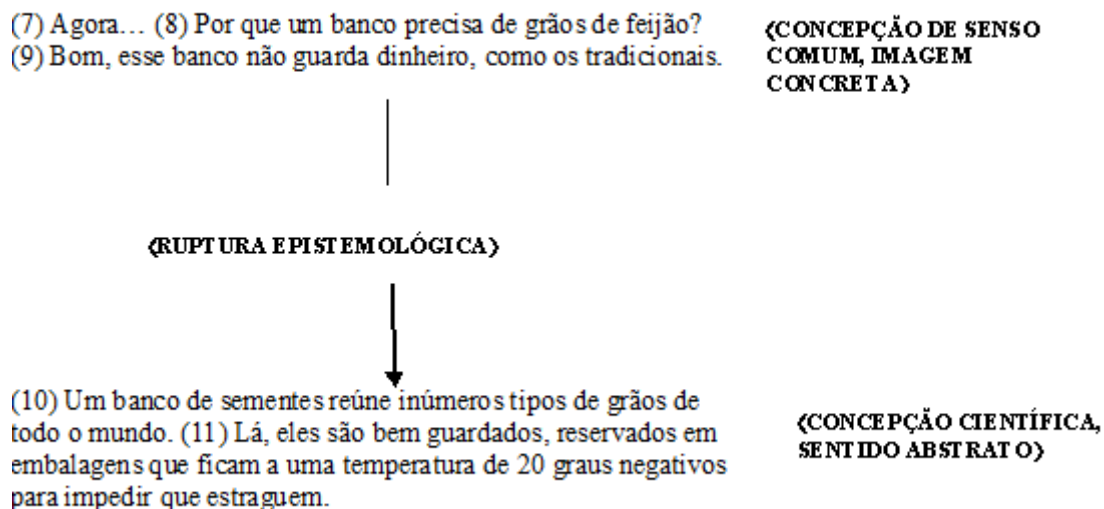
Ainda no segmento (6), inicia-se a explicação sobre a viagem do feijão, com a introdução do nome formal do local para onde as sementes foram levadas. Essa ação discursiva lida com o senso comum sobre a palavra *banco*, que remete à acepção de *instituição financeira*. Mas o objeto de discurso *banco de sementes* precisa ainda ser

construído como termo técnico, ou seja, como procedimento de armazenagem de sementes, cujo fim é evitar que certas culturas agrícolas desapareçam.

Como mencionado, o segmento (7) traz uma marca da oralidade, assim como a pergunta presente no segmento (8), que explicita um questionamento que poderia ser feito pelo leitor. Para Adam (2011, p. 254), esse processo pode ser considerado uma “dialogização do procedimento descritivo”, já que se estabelece como um suposto diálogo entre o autor e o leitor, cuja resposta consiste em uma descrição que esclarece a dúvida. Assim, após a pergunta, surgem os segmentos (9), (10) e (11), que explicitam os diferentes sentidos da palavra *banco*. Observe-se que, no segmento (9), o enunciador retoma o sentido mais conhecido para negá-lo: *Bom, esse banco não guarda dinheiro, como os tradicionais*. Em seguida, apresenta-se a definição que reconstrói o objeto de discurso *banco*, ressignificando-o para o contexto científico de banco de grãos.

Do ponto de vista da epistemologia, o segmento (9) traz a experiência cotidiana, isto é, o senso comum, sobre uso dos bancos como instituições financeiras. No dia a dia, bancos costumam lidar com dinheiro, e não com sementes. No entanto, é preciso ir além desse contexto familiar: “sobre qualquer questão, sobre qualquer fenômeno, é preciso passar primeiro da imagem para a forma geométrica e, depois, da forma geométrica para a forma abstrata” (BACHELARD, 1996, p. 10-11). Desse modo, rompe-se uma imagem concreta de banco em direção ao conceito abstrato, ou seja, de banco como um local de armazenagem de valores dos mais variados tipos, como dinheiro ou sementes, por exemplo. Esse último sentido é explorado nos segmentos (10) e (11).

Na sequência do texto, o divulgador instiga o leitor a pensar sobre a importância da ação de guardar o feijão no Banco Global de Sementes Svalbard, já que se trata de um alimento extremamente popular no Brasil, e, ao final do artigo, convida-o a pensar que outras sementes teriam igual importância e também mereceriam, por isso, ser guardadas nesse Banco. Assim, o texto 2 pode ser esquematizado da seguinte maneira:



**Figura 2** – Esquema do texto 2

O terceiro texto analisado neste estudo inicia assim:

**(1) Por que algumas pessoas têm bruxismo?**

(2) Se pensou em dom para feitiçaria, pode esquecer. (3) Bruxismo não tem nada a ver com isso! (4) Costuma ser resultado de um problema de saúde que leva as pessoas a ranger os dentes sem querer, principalmente durante o sono. (5) O ranger pode ser tão forte que a pessoa acorda com dor no queixo e, com o passar do tempo, pode ter os dentes desgastados.

(6) Mas o que pode causar o bruxismo? (7) Na verdade, existem vários fatores, um deles está nos próprios dentes. (8) Pessoas com os dentes fora do lugar, com má oclusão, ou seja, com uma mordida que não encaixa direito, têm mais chance de desenvolver o bruxismo. (9) A falta de vitaminas e nutrientes no organismo, alergias e problemas respiratórios também podem fazer surgir o bruxismo. [...] (ALMEIDA, 2014, p. 14).

No artigo 3, o segmento (1) introduz o tópico discursivo do texto sob a forma de pergunta: *por que algumas pessoas têm bruxismo?* A indagação carrega um pressuposto, o de que há pessoas que têm *bruxismo*, assinalando o tópico do discurso. Mas o que vem a ser *bruxismo*? Nesse sentido, o segmento (2) estabelece a suposição de que o leitor poderia ter relacionado bruxismo à bruxaria, devido ao radical comum às duas palavras. A associação é negada firmemente pela expressão coloquial *pode*

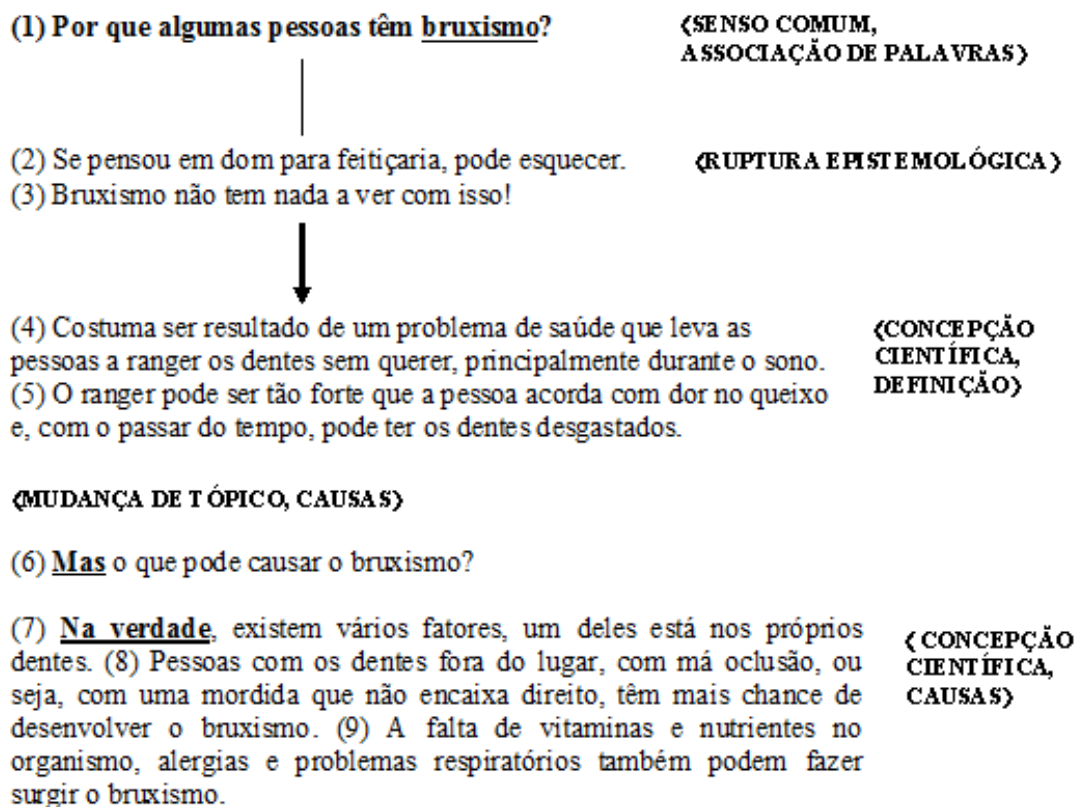
*esquecer*. Em (3), o enunciador nega explicitamente essa hipótese: *Bruxismo não tem nada a ver com isso*.

Essa construção associativa pode ser considerada uma forma de elaboração do senso comum, segundo a epistemologia. Trata-se, conforme Bachelard (1996, p. 91), de uma “extensão abusiva das imagens usuais” ou de “considerar um caso em que uma única imagem, ou até uma única palavra constitui toda a explicação”. Ou seja, a aproximação entre os dois termos – bruxismo e bruxaria – acontece não só devido à semelhança dos vocábulos pelo radical comum, mas também em função do peso conceitual da palavra *bruxa*. No entanto, para chegar à definição de bruxismo, é preciso romper com essa impressão inicial causada pela aparência das palavras.

Após a ruptura, é necessário imediatamente definir o tópico *bruxismo*, o que se realiza nos segmentos (4) e (5), nos quais se define o nome como um termo da área médica. Na verdade, esse distúrbio do sono popularmente conhecido como bruxismo é designado, na medicina, como briqueísmo ou bricomania, termo derivado do grego *brychein*, que significa ranger de dentes (MACEDO, 2008). É plausível que o nome bruxismo tenha se fixado devido a uma aproximação fonética com a pronúncia *bruccismo*. Em um artigo destinado a crianças, o tópico, no entanto, é o nome popular: o bruxismo.

No parágrafo seguinte, com vistas a fornecer explicações, apresentam-se as causas de tal fenômeno. Assim, após definido o termo do ponto de vista da ciência, segue a explanação. Observe-se o emprego do conector *mas* no segmento (6), que marca justamente a entrada de um subtópico: a definição para as causas do problema. Após a modalização realizada por meio do operador *na verdade* presente no segmento (7), citam-se, em (7), (8) e (9), os fatores causadores do bruxismo. O emprego do *na verdade* mostra que se declara ali o ponto de vista da ciência.

Na sequência do texto, o divulgador sugere ao leitor que, se este sente os sintomas descritos, procure um profissional especializado: um dentista, para resolver o problema de dentição, e um psicólogo, a fim de entender melhor a situação desagradável, mas temporária, que enfrenta. Com base nisso, é possível compreender o texto 3 pelo esquema apresentado a seguir.



**Figura 3** – Esquema do texto 3

O último texto selecionado para análise, começa da seguinte maneira:

**(1) Você sabia que existem super-raios?**

(2) “Não há duas pessoas iguais”, diz o velho ditado. Pois com os raios acontece a mesma coisa. (3) Assim como existem pessoas diferentes, existem raios mais fortes do que outros. (4) Alguns são tão mais fortes que a média de intensidade dos comuns que acabaram ganhando o nome de super-raios!

(5) Você com certeza já viu raios em dia de tempestade, mas talvez não saiba que eles são correntes elétricas similares às que circulam nos fios dos aparelhos que temos em casa – só que bem mais intensas. (6) E, em vez de passar por um fio, o raio ocorre na atmosfera. [...] (PINTO JUNIOR, 2015).

O título em forma de pergunta, no segmento (1), já apresenta o tópico do artigo: a existência de super-raios. Na continuidade, o divulgador procura responder à questão colocada.

Iniciando o corpo do texto, o segmento (2) traz um ditado popular que tematiza as diferenças individuais entre as pessoas. Sobre essa base, constrói-se uma analogia com os raios, desenvolvida no segmento (3), que explicita a existência de raios mais

fortes do que outros. No segmento (4), por sua vez, segue a comparação por superioridade. O enunciador marca, porém, que a potência dessa superioridade é extrema, o que justifica a nomeação escolhida: *super-raios*.

Nos segmentos (5) e (6), estabelece-se cientificamente o que são os raios. No entanto, em vez de o enunciador definir diretamente o objeto, prefere criar novamente uma forma de aproximação com o leitor, no segmento (5), por meio do uso do *você* e da afirmação de um dado tido como óbvio – todo mundo já viu raios. Essa asserção é complementada pela explicação formal sobre o que eles são. Observe-se o emprego do conector argumentativo *mas*, cuja função é reorientar o discurso e conduzir o leitor para uma abordagem científica do tema, que liga o raio a correntes elétricas. Chama a atenção, nesse sentido, a comparação com um conhecimento suposto do leitor, o de que as correntes elétricas circulam nos fios dos aparelhos domésticos.

Nesse segmento, fica bastante evidente a abordagem epistemológica, em que se parte da experiência vivencial ou primeira, para, em seguida, reformulá-la com base na definição científica. É importante salientar que o conhecimento prévio, nesse caso, consiste em uma experiência visual, auditiva e emocional (MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C., 2011), uma vez que os raios suscitam muitas impressões devido às suas características associadas: luz intensa, estrondo, danos materiais e possibilidade de ferimentos e morte.

Cabe destacar, ainda, que a ação discursiva de reorientação vem marcada pelo índice de modalidade (KOCH, 2013) *talvez* (em *talvez* [você] *não saiba*), o que modaliza o suposto saber do leitor pela incerteza. Essa escolha de inserir a dúvida sobre se o leitor teria ou não aquele conhecimento produz um efeito de aproximação, já que, ao mesmo tempo em que respeita o destinatário que desconhece esse saber, não desvaloriza aquele que já aprendeu o tema em outras instâncias. No entanto, a comparação por semelhança sofre uma restrição: *só que bem mais intensas*. O operador de uso informal *só que* marca, assim, a contraposição que assinala a diferença de intensidade entre as correntes. O segmento (6), iniciado pelo conector de conjunção *e*, indica a soma de um argumento fundamental para diferenciar os raios das correntes elétricas: os raios acontecem na atmosfera, ao passo que as correntes necessitam da presença de um fio para que sejam conduzidas.

Ao final do artigo, o divulgador lembra o leitor de que, a partir do conhecimento adquirido, ele pode apreciar o espetáculo dos raios durante tempestades de forma diferenciada, já que sabe como eles se formam e quais são os efeitos negativos e positivos que ocasionam à natureza e aos seres humanos. É possível, a partir disso, realizar a seguinte esquematização do texto 4:

- (5) Você com certeza já viu raios em dia de tempestade,      <EXPERIÊNCIA SENSORIAL>
- mas talvez      <REORIENTAÇÃO ARGUMENTATIVA>
- não saiba que eles são correntes elétricas similares às que      <CONCEPÇÃO CIENTÍFICA>
- circulam nos fios dos aparelhos que temos em casa
- <RESTRICÇÃO>
- só que bem mais intensas.
- <ARGUMENTAÇÃO>
- (6) E, em vez de passar por um fio, o raio ocorre na atmosfera.

Figura 4 – Esquema do texto 4

## Discussão dos resultados

Embora se observem diferentes estratégias de aproximação com o leitor, há algo em comum nos textos analisados: a necessidade de se partir de algo conhecido para, então, trazer o conhecimento científico de uma maneira direta, sem intermediários ou negociações, de forma a gerar instabilidade no leitor. Para atingir esse objetivo, o texto 1 colocou, no título, ou seja, antes mesmo de expor o tópico discursivo, a disjunção entre o bem e o mal no que se refere aos agrotóxicos, objeto que foi anunciado por meio das diversas expressões que lhe são atribuídas no dia a dia: *remédios para plantas, defensivos agrícolas, venenos contra pragas*. Observe-se que elas minimizam o efeito negativo do produto causado nas pessoas e mostram nomeações que salientam somente sua atuação sobre as plantas. Em seguida, houve a denominação e a definição científica do tópico – agrotóxico –, situado como um termo relacionado a diversos problemas, inclusive à saúde humana e animal. Dessa forma, o que o senso comum considerou inofensivo, do ponto de vista da ciência, é apresentado como um produto químico perigoso, que pode trazer danos ao leitor.



Já no texto 2, destacam-se duas estratégias do divulgador: a valorização do inusitado – a viagem do feijão – e o uso do termo *banco*, sem que seja esclarecido de antemão seu significado. Ou seja, a construção do senso comum está relacionada ao conceito de *banco* somente como instituição financeira e não como um local de armazenamento de valores, quaisquer que sejam eles. Após, o divulgador dialoga com o leitor sobre o estranhamento que as informações iniciais podem ter causado. Em seguida, vêm as devidas explicações sobre as afirmativas iniciais, desfazendo-se qualquer possibilidade de confusão.

O texto 3, por sua vez, teve como viés epistemológico a semelhança entre palavras – bruxa e bruxismo –, o que levou a um prolongamento forçado de sentido. Em um primeiro movimento, o divulgador buscou romper com essa dinâmica, para, então, construir o sentido técnico da palavra *bruxismo*, com as devidas explicações científicas sobre suas causas.

O texto 4 partiu de uma analogia para tratar de uma experiência sensorial comum ao leitor e construiu uma espécie de negociação em torno do conceito, ao assumir que parte das informações já pode ser de conhecimento do leitor, tendo o cuidado, porém, de não excluir aquele leitor que, por acaso, não possuísse esse saber. O movimento argumentativo é marcado textualmente pelos índices de modalidade já apontados – *com certeza* e *talvez* –, que indicam o cuidado para não afastar nenhum tipo de interlocutor. Esse procedimento se apoia no fato de que os raios são muito comuns na vida das pessoas e que sempre existe alguma explicação para sua ocorrência. Assim, é preciso intervir de maneira a valorizar os conhecimentos prévios, ao mesmo tempo em que se oferece a explicação científica necessária.

Em todos os textos analisados acontece, dessa forma, um salto do que é conhecido para a novidade, isto é, para o saber científico. Essa passagem do não científico ao científico é abrupta, sem intermediários e sem ajustes, o que causa uma sensação de lacuna e de falta, exigindo uma solução. Se a explicação correta não é aquela conhecida pelo senso comum, qual seria essa explicação, então? A estratégia discursiva procura criar, assim, um desejo de saber, o que é designado por Bachelard (1994, p. 18) de “vontade de intelectualidade”. Observe-se que o locutor não nega o senso comum, como se o leitor fosse uma *folha em branco* no que concerne aos conhecimentos sobre o tema em questão, mas reconhece a existência de um saber

anterior que circula na sociedade. Estabelece-se, então, um *espaço* conceitual entre o que o leitor já sabe, e a novidade trazida pela informação, o que gera o vazio a ser preenchido pelo conhecimento científico.

Ainda dentro da abordagem epistemológica, pode-se afirmar que a inserção do novo saber mostra uma diferente maneira de compreender um tema. Nesse sentido, a troca que se estabeleceu também envolve o entendimento de que os conhecimentos não são simplesmente cumulativos e justapostos, mas estão sujeitos a mudanças complexas, que envolvem, muitas vezes, o abandono de uma concepção em favor de outra mais elaborada, bem como o entendimento dos limites de um dado modelo explicativo.

Outro resultado significativo sobre a linguagem diz respeito às marcas explícitas de oralidade, presentes, com maior ou menor intensidade, em todos os trechos analisados, o que acaba gerando um diálogo entre locutor e interlocutor. Uma estratégia utilizada para realizar essa interlocução foi explicitar perguntas ao longo do texto, em uma aproximação com a linguagem das crianças, que, como se sabe, estão constantemente questionando. Na verdade, não se tratou apenas de uma estratégia textual de aproximação, mas também de uma maneira de identificação dos obstáculos epistemológicos, ou seja, de apontamento e esclarecimento de conflitos entre o senso comum e a novidade do conhecimento científico. Não houve, porém, em nenhum momento, uma desqualificação do que foi aprendido pelo senso comum, mas somente sua delimitação.

Além disso, como afirma Bachelard: “E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. [...] Para o espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta” (1996, p. 18). Os textos apresentados divulgam um conhecimento estruturado em torno de questionamentos da realidade; nada mais natural, assim, que trazer tais questionamentos para dentro do texto como uma forma de mostrar que a ciência pode nascer de reflexões sobre o cotidiano e não somente em grandes laboratórios de pesquisa.

## Conclusões

Retoma-se aqui o que foi proposto no título deste artigo: a sedução da ausência. Essa conjectura foi esclarecida pela confluência da Linguística e da Epistemologia, ao se descrever a instauração, pelo divulgador, de um espaço vazio entre o conhecimento científico do locutor e o conhecimento de senso comum do interlocutor. Essa ação tem duplo objetivo: o de fazer com que o texto seja consumido até o fim e o de proporcionar, ao mesmo tempo, a apropriação das informações oriundas da ciência. Justificou-se o estabelecimento desse processo pela necessidade tácita do ser humano de adquirir conhecimento, descrita como vontade de intelectualidade.

Os resultados indicam que a LT oferece instrumental teórico para evidenciar esses movimentos discursivos e que as categorias epistemológicas selecionadas trouxeram fundamentos para compreender a estruturação do conhecimento científico, tal como foi proposto por Bachelard (1996). Ressalta-se, ainda, que não existiu a pretensão de lidar com os questionamentos sobre o que vem a ser um *bom* texto de divulgação científica. Na verdade, instaurou-se uma outra pergunta: uma vez que os textos estão postos, como eles atendem à expectativa/necessidade de divulgar ciência para as crianças? Os resultados obtidos mostram que, pelo menos de um ponto de vista textual-discursivo e epistemológico, a CHC procura atingir alguns dos objetivos delimitados pela divulgação científica para crianças, isto é, a revista busca aproximar o conteúdo científico de seus leitores, ao criar estratégias para uma efetiva apropriação do conhecimento por meio da crítica ao senso comum e do estabelecimento do conceito científico.

É importante considerar que, embora este estudo tenha sido realizado com textos da CHC que têm um fim discursivo comum – o de levar o leitor a uma ação –, acredita-se que esse tipo de construção argumentativa/epistemológica não seja incomum em textos de DCM em diferentes veículos, já que frequentemente eles iniciam apresentando elementos próximos do leitor: uma imagem, uma ação cotidiana ou uma observação casual. Nesse sentido, a hipótese para explicar a frequência desse tipo de organização textual na DCM, um plano de texto conforme Adam (2011), está associada com a necessidade dos textos publicados no domínio midiático de assinalar uma fundamental diferença em relação à maneira didática de lidar com temas da ciência: no domínio

didático, por razões contratuais, não se leva em conta o conhecimento do leitor e se estabelece um distanciamento significativo entre os interlocutores.

FUKUI, Ana; GIERING, Maria Eduarda. The Seduction of Absence: text and epistemology of Science. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 176-202, 2016.

***Abstract:** This study aims to demonstrate the way the textual producer organizes the transition from the common sense to the scientific knowledge in scientific popularization articles written for children and published in the magazine *Ciência Hoje das Crianças* (CHC). For this purpose, based on Discourse Textual Analysis, we analyze the title and the initial paragraphs of the articles, observing the way the installment of the discursive topic, the construction of discourse objects and the argumentative orientation occur. The linguistic analysis proposed is enlightened by principles of Scientific Epistemology, by Bachelard, which guide the producer-publisher of science. We observe that the text is organized in order to unleash a process of argumentative orientation that goes from a common knowledge to the installment of the scientific knowledge, which is the base of the discursive aim of incitement to an action, common among the articles that compose the corpus. We verify that CHC seeks to bring its readers and the scientific content closer, by creating strategies toward an effective knowledge appropriation by means of the criticism to the common sense and of the establishment of scientific concepts.*

**Keywords:** Scientific popularization. Children. Argumentative orientation. *Ciência Hoje das Crianças*. Scientific Epistemology.

Submetido em: 19/05/2016.

Aceito em: 28/06/2016.

## Referências

ADAM, J.-M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, J. R. Por que algumas pessoas têm bruxismo? **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 262, p. 14, 2014.

APOTHÉLOZ, D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (orgs.). Du syntagme nominal aux objects-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores. Neuchâtel: Institute de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995. p. 227-271.

BACHELARD, G. **Psicanálise do Fogo**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **A Formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BEL, M.; AROUCA, S. Mocinho ou vilão? **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, nov. 2014. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/mocinho-ou-vilao-2/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

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

CHARAUDEAU, P. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. **Análises do Discurso Hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Lucerna, 2010. p. 57-78.

GIERING, M. E. O discurso promocional em artigos de divulgação científica midiática para jovens leitores. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 52-68, mai./ago. 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/23516/19234>>. Acesso em: 03 mai. 2016.

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, n. 1, ago. 2011. ISSN 2447-0686. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637253/4975>>. Acesso em: 17 mai. 2016. Doi: <<http://dx.doi.org/10.20396/cel.v48i1.8637253>>.

KOCH, I **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. **As Tramas do Texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KUHN, T. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LUCARINY, L. Feijão protegido. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, abr. 2015. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/feijao-protegido/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. **Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)**, v. 23, p. 273-302, 1995.

MACEDO, C. R. de. Bruxismo do sono. **Revista Dental Press de Ortodontia e Ortopedia Facial**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 18-22, mar./abr. 2008.

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e Progressão Tópica: Aspectos Cognitivos e Textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 7-22, 2006.

Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1539>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

MASSARANI, L. (Ed.). **Ciência e criança**: a divulgação científica para o público infantojuvenil. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. Os raios no imaginário popular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 84-96, 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/iiienpec/Atas%20em%20html/o98.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

PINTO JUNIOR, O. Você sabia que existem super-raios? **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, abr. 2015. Disponível em: <<http://chc.cienciahoje.uol.com.br/voce-sabia-que-existem-super-raios/>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

POPPER, K. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Cultrix, 2006.

## ANEXOS – textos completos da CHC

### Texto 1:

#### Mocinho ou vilão?

Remédios para plantas, defensivos agrícolas, venenos contra pragas... Esses são alguns nomes pelos quais são conhecidos os agrotóxicos, produtos químicos que servem para prevenir, destruir ou controlar diferentes tipos de praga em plantações. Se, por um lado, eles são um escudo para as plantas, por outro, podem causar danos à saúde de animais, e isso inclui de minhocas a seres humanos. Tudo depende da forma como é aplicado no ambiente.

Os agrotóxicos podem ser usados em vasos de planta, jardins, pequenas roças ou grandes plantações com o propósito de evitar que microrganismos, e também plantas daninhas, prejudiquem o crescimento dos vegetais.

Então, vejamos, se os agrotóxicos agem pelo bem dos vegetais, eles são ótimos, certo? Nem sempre. Muitas vezes você vê na feira aqueles legumes, verduras e frutas parecerem mais bonitos para conseguir um preço melhor e, para isso, muitos usam agrotóxicos além da conta. Os resultados disso são: dano à saúde do trabalhador rural, que, em geral, aplica o produto sem proteção; dano à saúde do consumidor, que ingere vegetais contaminados; e dano ao meio ambiente, pela poluição do solo e das águas, que prejudica das minhocas aos peixes.

E aí, o que fazer? Se você tiver algum receio na hora de fazer a feira, procure comprar os vegetais de produtores que você conheça para evitar consumir produtos contaminados. Outra opção é comprar produtos identificados na embalagem como orgânicos. Esta denominação é garantia de que não são produzidos com o uso de agrotóxicos. É melhor prevenir...

Por conta do risco que os agrotóxicos podem representar, cabe aos cientistas a tarefa de pesquisar outras formas de combater as pragas das plantações. Da mesma forma, cabe aos órgãos competentes a fiscalização dos produtores agrícolas para punir quem desobedece aos limites de utilização dos agrotóxicos, prejudicando as pessoas e o meio ambiente.

## **Texto 2:**

### **Feijão protegido**

#### **Grãos brasileiros ficarão guardados em um banco na Noruega por mais de mil anos**

Figura certa no prato da maioria dos brasileiros, o feijão viajou de mala e cuia para a Noruega. Calma! Você não vai ficar sem um dos principais alimentos do seu almoço. Foram apenas alguns grãos dos tipos de feijão mais consumidos no Brasil que seguiram viagem até o Banco Global de Sementes Svalbard, que fica no país europeu.

Agora... Por que um banco precisa de grãos de feijão? Bom, esse banco não guarda dinheiro, como os tradicionais. Um banco de sementes reúne inúmeros tipos de grãos de todo o mundo. Lá, eles são bem guardados, reservados em embalagens que ficam a uma temperatura de 20 graus negativos para impedir que estraguem.

O Banco Global de Sementes Svalbard tem capacidade para armazenar cerca de 4,5 milhões de amostras de sementes e é considerado o mais seguro do mundo – sementes guardadas lá podem resistir por mais de mil anos. O local é protegido contra terremotos, enchentes e explosões nucleares.

Tanta preocupação com as sementes tem um motivo. Se, por alguma razão, uma semente importante para o homem (como o feijão) desaparecer, é só ir no banco e resgatá-la, intacta e pronta para germinar.

Por que o feijão?

Segundo o engenheiro agrônomo Paulo Hideo, da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, o feijão foi escolhido pela sua importância no país. “É um alimento muito popular, todo mundo come”, explica. “Além disso, é barato, de fácil acesso, e oferece a quem o consome nutrientes e proteínas essenciais. Junto com o arroz é um alimento completo!”

Se você só gosta de um tipo específico de feijão, não se preocupe. Segundo o pesquisador, vários tipos do grão foram enviados para agradar a todos os gostos. “Enviamos feijão preto, manteiga, carioca e muitos outros”, conta. E o parceiro principal do feijão, o arroz, também está a salvo, bem como o milho.

E você, que outras sementes acha que precisam ser protegidas?



### **Texto 3:**

#### **Por que algumas pessoas têm bruxismo?**

Se pensou em dom para feitiçaria, pode esquecer. Bruxismo não tem nada a ver com isso! Costuma ser resultado de um problema de saúde que leva as pessoas a ranger os dentes sem querer, principalmente durante o sono. O ranger pode ser tão forte que a pessoa acorda com dor no queixo e, com o passar do tempo, pode ter os dentes desgastados.

Mas o que pode causar o bruxismo? Na verdade, existem vários fatores, um deles está nos próprios dentes. Pessoas com os dentes fora do lugar, com má oclusão, ou seja, com uma mordida que não encaixa direito, têm mais chance de desenvolver o bruxismo. A falta de vitaminas e nutrientes no organismo, alergias e problemas respiratórios também podem fazer surgir o bruxismo.

Problemas emocionais – como tristeza, ansiedade e medo constante – são outra razão para as pessoas começarem a ranger os dentes sem se dar conta. Quer mais? Pois esse problema pode ainda ser herdado. Isso quer dizer que pais que tinham bruxismo podem ter filhos que o repitam.

Se você acorda com a boca dolorida, conte a um adulto de sua confiança e peça para ir ao dentista. Detectar o problema cedo faz toda a diferença na hora de tratá-lo. Uma das medidas mais adotadas para controlar o bruxismo é usar um aparelho com o formato de sua mordida para proteger os dentes durante o sono. Essa medida reduz o desgaste dos dentes e alivia as dores musculares. Também pode ser importante conversar com um psicólogo para ter mais tranquilidade e entender melhor essa situação que é desagradável, mas temporária.

#### **Texto 4:**

#### **Você sabia que existem super-raios?**

“Não há duas pessoas iguais”, diz o velho ditado. Pois com os raios acontece a mesma coisa. Assim como existem pessoas diferentes, existem raios mais fortes do que outros. Alguns são tão mais fortes que a média de intensidade dos comuns que acabaram ganhando o nome de super-raios!

Você com certeza já viu raios em dia de tempestade, mas talvez não saiba que eles são correntes elétricas similares às que circulam nos fios dos aparelhos que temos em casa – só que bem mais intensas. E, em vez de passar por um fio, o raio ocorre na atmosfera.

A intensidade média de um raio equivale a mil vezes a corrente elétrica que circula pelo fio de um chuveiro elétrico. Logo, se em casa devemos ter cuidados para não levar um choque no meio do banho, imagine o que seria um choque provocado por um raio! Ou pior, por um super-raio, que é de 10 a 20 vezes mais forte do que os raios que costumam ocorrer na atmosfera, e ainda mais brilhante!

Os locais atingidos por super-raios costumam sofrer com grandes estragos aos equipamentos eletroeletrônicos ligados na tomada. Dependendo da situação, eles até provocam a morte das pessoas. Mas super-raios são raros. A cada ano, cerca de 50 deles ocorrem no sudeste do Brasil, enquanto são registrados cerca de três milhões de raios comuns na mesma região.

Para quem pensou que os super-raios só causam destruição, uma boa notícia: as descargas elétricas produzidas por eles também têm um lado bom. Colaboram, por exemplo, com a produção de alimentos, porque quebram moléculas de ar, produzindo compostos que, levados ao solo pelas chuvas, ajudam a fertilizá-lo. Esses mesmos compostos, por reações químicas, formam o ozônio – um gás tóxico na superfície da Terra, mas que nos protege dos raios solares quando sobe para a atmosfera.

Agora, quando surgir uma tempestade, você pode observar o céu com outros olhos. Mas lembre-se de fazer isso de dentro de casa, próximo à janela, mas sem tocar nela, porque, caso um raio caia próximo da sua residência, o metal pode conduzir eletricidade e dar choque.

# **POR OUTROS TEXTOS NA SALA DE AULA: ME LEMBRA MUITO PINK FLOYD, DE JOÃO LEOPOLDO**

Gustavo NISHIDA<sup>1</sup>

Ana Paula de Castro SIERAKOWSKI<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é argumentar em favor da inclusão de outros textos na sala de aula de língua portuguesa. Nossa argumentação aponta para uma expansão no conceito de leitura e para a utilização de outros gêneros discursivos para a formação de leitores. Para tanto, assumimos que, para que o letramento multimodal (ROJO, 2009) chegue à sala de aula, é preciso que outros textos (multimodais e vernaculares) sejam analisados e inseridos no meio educacional. Assim, utilizaremos a canção *Me lembra muito Pink Floyd*, do compositor paulistano João Leopoldo (faixa do disco *Cabeça Madura*, de 2010) para exemplificar como a multimodalidade pode figurar na aula de língua materna. Basicamente, a produção de sentido da canção se faz com elementos metalinguísticos da letra que sugerem que essa canção pode parecer com alguma canção do Pink Floyd. Contudo, os elementos musicais não são da banda britânica, são de *Imagine*, de John Lennon. Em suma, é a integração dos elementos linguísticos e musicais que promove a produção de sentido da canção.

**Palavras-chave:** Multimodalidade. Canção popular. Letramento vernacular.

## **Introdução**

Em trabalho anterior (NISHIDA, 2013), argumentamos que os letramentos vernaculares (cf. ROJO, 2009) podem servir como a porta de entrada para um letramento dominante. Naquele trabalho, foi mencionado que leituras essencialistas (cf. CORACCINI, 2003) sobre o cânone literário promoviam um olhar dessintonizado com

---

1 UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Departamento de Linguagem e Comunicação. Curitiba – Paraná – Brasil. 80230-901 – [nishida.utfpr@gmail.com](mailto:nishida.utfpr@gmail.com).

2 UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná – Programa de Pós-Graduação em Letras. Cascavel – Paraná – Brasil. 85819-110 – [ninhasierakowski@gmail.com](mailto:ninhasierakowski@gmail.com)

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v13i3.1411>

as construções de sentidos de interesse do período pós-moderno no qual vivemos. Aqui, assumimos que a canção popular possui uma natureza multimodal e, diante disso, tentamos mostrar que os processos de construção de sentidos devem contemplar tanto os elementos linguísticos (como as letras das canções) quanto os musicais (harmonia e melodia).

Tendo isso em vista, temos como objetivo geral argumentar em favor da inclusão de outros textos na sala de aula de língua portuguesa, tais como os pertencentes ao letramento vernacular (canção popular). Faz-se necessária essa inclusão devido à hegemonia de textos de natureza estritamente escrita e vinculados ao cânone, quase sempre, literário. Para isso, iniciaremos esta reflexão justificando o motivo pelo qual vemos a canção como um objeto interessante para trabalhar com o conceito de multimodalidade. Em seguida, passaremos à análise de uma canção, *Me lembra muito Pink Floyd*, do artista paulista João Leopoldo, salientando que a produção de sentido está relacionada à integração de aspectos linguísticos e musicais.

### **Por que a canção?**

Marcuschi (2008) menciona que a adoção do princípio dialógico da linguagem proposto por Bakhtin (1992) ocasionou uma explosão de gêneros para serem trabalhados em aulas de língua materna. Dado esse crescimento exponencial de objetos passíveis de aplicação didática, a simples definição de que a canção é um gênero do discurso faria com que fosse justificado o seu tratamento em ambiente pedagógico. Contudo, preferimos realizar uma breve reflexão para justificar a sua entrada no contexto escolar e, além disso, propor uma maneira de considerá-la a partir da perspectiva da multimodalidade da linguagem.

Primeiramente, é preciso deixar claro que a canção popular sempre fez parte das atividades escolares. Todavia, sua aplicação era justificada principalmente pelo aspecto lúdico, uma vez que a canção tocada em sala de aula quebrava o silêncio imposto pelas práticas escolares tradicionais. Não temos dúvidas de que o aspecto lúdico seja importante. Não estamos criticando esse ponto. Nossa argumentação vai em direção de deixar claro que a simples contemplação de aspectos musicais em sala de aula não garante uma abordagem sintonizada com a concepção de linguagem prevista nas

diretrizes oficiais de ensino (BRASIL, 1997; PARANÁ, 2008) ou outras propostas teóricas (GERALDI, 1984; ANTUNES, 2001). Por exemplo, a partir de um *corpus* de análises sobre a canção popular publicado em revistas especializadas em literatura ou música, Costa (2007) menciona que, na maioria dos casos, o tratamento é feito unicamente a partir das letras. Isso mostra que a canção só é utilizada como aspecto lúdico em sala de aula, pois apenas se preferem as letras das canções. Diante disso, perguntamos: do ponto de vista do corpo discente, qual seria a diferença entre ter uma aula sobre um poema ou sobre uma canção sendo que se contempla unicamente a letra da música? Imaginamos que há pouca diferença. Ainda mais quando se vê que, em materiais didáticos, a canção figura ou como uma alternativa ao cânone (como a canção *Monte Castelo*, da Legião Urbana, com os poemas de Camões) ou como exemplos de linguagem coloquial que, em algum momento, deverá ser “corrigida” em alguma atividade (como as canções de Adoniran Barbosa, por exemplo).

Assumir os gêneros discursivos como materiais pedagógicos é considerá-los em toda a sua materialidade. Em outras palavras, a canção não é só feita de componentes linguísticos, uma vez que fazem parte dela a sua contraparte musical. Diante dessa assunção, só nos cabe assumir que o trabalho com o gênero canção é uma excelente prática para uma abordagem multimodal a fim de que se promova o letramento.

No panorama retratado, fica clara a hegemonia da cultura grafocêntrica nos trabalhos feitos com os gêneros em sala de aula. Gêneros escritos acabam sendo a maioria das escolhas dos professores. Ou porque estão habituados a isso, ou porque não se ‘arriscam’ a lidar com outros elementos que compõem os sentidos dos *textos*. Em trabalho anterior (SIERAKOWSKI, 2012), retratamos os argumentos de Kress (2006) em relação ao nosso engajamento com o mundo por meio dos sentidos. Segundo o autor, as sociedades ocidentais letradas primam ainda pelos sentidos que envolvem uma combinação entre o ver e o ouvir, ou seja, o ‘ver’, relacionado, sobretudo, pela representação gráfica dos sons por meio das letras – a escrita – e o ‘ouvir’, imbricado aos sons da fala. Na escola, ainda, explora-se majoritariamente o sentido do “ver”, ou seja, tudo que está relacionado com a escrita.

Entretanto, essa variedade que nosso corpo tem de se relacionar com o mundo proporciona uma ampla variedade de modos de percepção desse mesmo mundo por meio desses chamados ‘sentidos’. Cada um desses sentidos está relacionado de uma

forma muito específica ao ambiente que nos circunda, provendo-nos informações bem diferenciadas sobre ele (KRESS, 2006). A relação do ser humano com as artes, então, pode ser realizada a partir desses variados modos de ‘fruir’ um objeto artístico sendo ele imbricado a um ou a vários sentidos. Nesse viés, nenhum desses sentidos age de forma segregada dos outros; eles podem proporcionar a *multimodalidade* de nosso mundo semiótico. Assim, são as diferentes sociedades as responsáveis por selecionar e desenvolver essas possibilidades de relacionamento com o mundo. Dar primazia apenas para um, ou poucos, desses sentidos, é, de certa maneira, um modo de amputar a ‘multimodalidade’ das variedades de gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula a fim de proporcionar multiletramentos aos alunos.

Além disso, coaduna-se a ideia de Clüver (2007, p. 15, grifo nosso) de que

O repertório que utilizamos no momento da construção ou da interpretação textual compõe-se de elementos textuais de diversas mídias, bem como, frequentemente, também de textos multimídias, mixmídias e intermídias. **As comunidades interpretativas, que determinam e autorizam quais códigos e convenções nós ativamos na interpretação textual, influenciam também o repertório textual e o horizonte de expectativas.** Mas o repertório é, em última análise, parte dos contextos culturais nos quais se realizam a produção e a recepção textual.

Clüver utiliza o termo de Stanley Fish, *comunidades interpretativas*, no contexto da recepção de textos além dos escritos, ou seja, textos em outras mídias. Ele afirma que são as comunidades interpretativas responsáveis pela ‘autorização’ de códigos convenientes para tal sociedade a fim de que tais textos sejam interpretados. É nesse sentido que nos referimos às escolhas prioritárias feitas em sala de aula. Tais escolhas influenciam diretamente no repertório dos receptores (os alunos) de tais textos.

Na nossa sociedade, mesmo diante de várias transformações no que se refere à produção, recepção e circulação dos bens culturais, os textos que se sobrepõem, ainda, em sala de aula, reiteramos, são os escritos, dada a hegemonia da cultura da grafia. Dessa forma, uma visão muito reproduzida é a de que os textos escritos são ‘melhores’ que os outros e tal fato influencia, também, diretamente no pensarmos ‘batido’ de que os jovens/alunos não leem, ou apenas leem ou são letrados em textos que não interessam à escola, ou seja, textos que não são apenas escritos, mas que inter-relacionam outras mídias, como os textos audiovisuais, por exemplo. Diante dessa

visão, a recepção de outros tipos de textos parece continuar condicionada à recepção de textos escritos, na eterna afirmação de que o escrito é superior aos outros. Traços desse pensamento estão imbricados ao pensamento de que as outras mídias são meros objetos que podem ajudar o leitor/receptor a galgar o grau maior que é a leitura do texto escrito – normalmente, o cânone literário. Esse pensamento é recorrente e se reproduz, principalmente, em agências legitimadoras do saber – a escola e a universidade como os maiores exemplos.

Antes de simplesmente assumir essa perspectiva teórica, se faz necessário mencionar que o uso de canções, propagandas, vídeo clipes, filmes, seriados (e outros gêneros) está previsto no programa de uma teoria que propõe o multiletramento (ou letramentos – cf. Rojo, 2009). Para considerar o termo no plural, a autora menciona que é possível prever a existência de pelo menos dois tipos de letramento: os dominantes e os vernaculares. Os primeiros seriam aqueles já conhecidos de longa data no ambiente escolar e são regulamentados pelas agências de organização formal da sociedade. A escola, as igrejas, o local de trabalho ou o sistema legal seriam esses espaços (as agências de letramento, segundo Kleiman, 1995) que legitimariam tais práticas letradas e apresentam agentes letradores como professores, padres e pastores, especialistas, pesquisadores, juízes e advogados, por exemplo. É preciso dizer que esses letramentos são dominantes não por serem superiores, mas porque tais conhecimentos são valorizados de maneira ampla dentro da sociedade. Em contrapartida, os letramentos vernaculares não são organizados ou regulamentados por instituições sociais reconhecidas amplamente na sociedade. Elas têm sua origem nas relações cotidianas, nas chamadas culturas locais.

Considerando o mundo contemporâneo, em que, por meio da globalização, nosso contato com a informação é muito maior, Rojo (2009, p.105) afirma ainda que “o surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação” (*laptops, smartphones, smartTvs*, etc.) implicaram em importantes mudanças a respeito da reflexão acerca dos letramentos: a vertiginosa circulação de informação (meios analógicos, digitais, impressos – em menor grau) gerou significativas mudanças nas maneiras de ler, produzir e circular textos nas sociedades; a diminuição das distâncias espaciais desenraizam populações e descontrolam identidades; a diminuição das distâncias temporais também colaboram para as mudanças das práticas

sociais; e a multiplicidade de modos de significar que o texto eletrônico proporciona devem ser consideradas (ROJO, 2009). Diante disso, será que a escola acompanhou essas mudanças? De acordo com Hamilton (2002 *apud* ROJO, 2009), mesmo que haja muitos letramentos que influenciam e que são valorizados no cotidiano das pessoas, pois têm ampla circulação entre elas, tais letramentos são ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais, pois não são vistos como letramentos ‘verdadeiros’, legítimos. Vive-se o contraponto entre a realidade das práticas sociais cotidianas e a sua desvalorização/negligência pelas agências do saber.

Seguindo essa visão da autora, propomos aqui que sejam considerados não apenas os letramentos dominantes, mas sim os vernaculares no ambiente escolar, uma vez que:

Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e crítica. Para tal, é preciso que a escola se interesse por e admita as culturas locais de alunos e professores (ROJO, 2009, p. 115).

Pensamos que trabalhar com os letramentos vernaculares na escola não é um modo de ‘facilitar’, pasteurizar a língua materna para os alunos. Acreditamos que trazer essas diferentes manifestações culturais é uma forma de preparar o aluno para ser o tão sonhado ‘aluno crítico’ e autônomo. Trabalhar com os mais variados letramentos é, como diz Rojo, uma maneira de proporcionar diálogos entre diferentes formas de manifestação artística.

Além de privilegiar as chamadas culturas locais, os gêneros que pertencem aos domínios do letramento vernacular (tal como a canção) podem fomentar uma perspectiva multimodal dentro da sala de aula. Realizar a análise de uma canção levando em conta toda a sua materialidade (letra e aspectos musicais) e ainda buscar outras análises em seus vídeos de divulgação (como vídeos promocionais e vídeo clipes) pode ampliar as análises e possibilitar a formação de um leitor atento a todas essas mídias às quais é exposto a todo momento.

O objetivo aqui é apresentar uma análise ainda preliminar de uma canção que integra material linguístico e o musical. Para tanto, trataremos da canção *Me lembra*



*muito Pink Floyd*, do cantor e compositor paulistano João Leopoldo. Passamos a ela na próxima seção.

## **Análise**

João Leopoldo é compositor e pianista. Natural de São Paulo, vive atualmente em Sorocaba (SP). O que chama atenção na obra do artista é a sua estética autoral que experimenta a interface com outras artes (como a visual e a narrativa literária) e a sua temática que beira o surrealismo. Além disso, há ampla divulgação de vídeos feitos exclusivamente para a sua difusão nos meios digitais (como seu canal no YouTube<sup>3</sup>), que impressionam pela precisão na reprodução e performance das peças musicais todas quase sempre com piano e voz.

Ao contrário do que alguns podem pensar, a sua trajetória artística já beira uma década e conta com 5 discos e dois EP's produzidos de forma independente, chegando a ser bem recebido pela crítica e destaque na mídia nacional através do selo TramaVirtual. Além disso, o compositor ganhou diversos prêmios em festivais, tais como o de melhor composição no Mapa Cultural Paulista de 1998 e em 2000 e a primeira colocação no Festival Nacional de Música de Sorocaba (2008). Ainda cabem destaque as participações (em 2009, 2010, 2015 e 2016) no maior festival de canção do país, o Festival de Música Cidade Canção (FEMUCIC), realizado pelo SESC de Maringá-PR.

Antes de encerrar essa breve apresentação, vale mencionar que João Leopoldo também realiza, em paralelo a seu trabalho autoral, o resgate de grandes artistas brasileiros. No ano de 2014, viajou por Brasília (DF), Salvador (BA) e Recife (PE) com o *show* “Dolores in Blues”. Esse espetáculo foi contemplado pela Caixa Cultural e consistia em versões *blues* e *jazz* do repertório da cantora Dolores Duran. Nessa pequena turnê, o artista era acompanhado por banda e pela cantora paulista Paula Cavalciuk.

Tendo realizado essa apresentação do artista, passaremos para análise da canção *Me lembra muito Pink Floyd*<sup>4</sup>, faixa que abre o disco “*Cabeça Madura*” (2010). Antes

---

3 Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/joaoleopoldo/featured>>.

4 Para conferir a canção na íntegra, acessar: <<https://soundcloud.com/joaoleopoldo/01-me-lembra-muito-pink-floyd>>.

de passarmos aos elementos que integram os aspectos linguísticos aos musicais, consideraremos primeiramente a sua letra.

<p style="text-align: center;"><b>Me lembra muito Pink Floyd</b> <b>Artista: João Leopoldo</b> <b>Disco: Cabeça Madura (2010)</b></p>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Pense bem.</li><li>2. Isso pode parecer com algo que você já ouviu.</li><li>3. Me lembra muito Pink Floyd.</li><li>4. Mas se faz diferente na forma de tocar.</li><li>5. Calma. Eu sei.</li><li>6. É complicado mas eu posso explicar.</li><li>7. (Bom, então explica. Não fica enrolando.)</li><li>8. Eu não tinha algo certo (todo mundo tem) a dizer.</li><li>9. (Eu gosto do coral que entra nessa parte.)</li><li>10. E percebi que a sua ótica eu poderia mudar.</li><li>11. E fazer desta melodia conhecida</li><li>12. Algo diferente pra se escutar.</li></ol>

Como podemos notar, essa canção é curta. Nesta transcrição, ela possui 12 versos. Dizemos isso, pois no encarte não há a sua letra e, a depender dos elementos da melodia (depreendidos pelos ecos da gravação e de outras vozes), imaginamos que podemos aumentar essa transcrição. Decidimos por contemplar aqui a letra cantada numa versão ao vivo captada e divulgada na internet<sup>5</sup>. Deixamos os versos que não são cantados na versão ao vivo entre parênteses para marcar tais diferenças.

Ao considerar apenas a letra desta canção, é possível notar que ela se inicia marcando o contato entre o enunciador (voz principal da música) com um enunciatário. O “*Pense bem*” inicial assume uma função fática (JAKOBSON, 1969) que busca estabelecer um canal comunicativo entre remetente e destinatários (em termo jakobsonianos). Após esse primeiro contato, o enunciador antecipa as impressões que seu ouvinte/interlocutor pode ter, pois menciona que essa canção pode se parecer com alguma outra canção. Aos ouvidos do próprio enunciador, ela lhe “lembra muito Pink Floyd”, mas é tocada de outra forma. Dessa maneira, se a canção de João Leopoldo for tratada apenas como letra de música, à parte ao material sonoro (como comumente é feito com outras canções), ela não fará o mesmo sentido quando integrada ao material

---

<sup>5</sup> O vídeo está disponível em: <<https://vimeo.com/63199647>>.

audível, uma vez que o material sonoro, especialmente nessa canção, é parte integrante da significação global da canção – o ouvinte ouve uma coisa, mas que – se ele considerar pelo título da canção – não soa como o esperado (o título ‘promete’ algo que remete a Pink Floyd, mas soa como *Imagine*). O “truque” da canção se resguarda nisso: prometer – na forma escrita/letra cantada – uma coisa ao ouvinte, mas que – na melodia – soa diferentemente do prometido. Se consideradas as partes separadamente, a canção não faz o sentido que se propõe a fazer, ou melhor, a produção de sentido da canção fica comprometida por não ser considerada a partir das suas características multimodais.

Nos versos seguintes (5 e 6), fica evidente o predomínio da função metalinguística<sup>6</sup> da canção, pois ele pede “calma” e anuncia que vai explicar porque a música parece uma canção da banda inglesa, mas realmente não é. O enunciador, por meio do ‘calma’, antecipa a reação do ouvinte logo após ele ouvir uma coisa esperando por outra. Ele, o enunciador, sabe que não se trata de Pink Floyd, mas de John Lennon, e promete explicar adiante. Basicamente, sua explicação desbanca para o fato de o enunciador não estar “inspirado” (“Não tinha algo certo a dizer”) e notar que ele poderia transformar uma “melodia conhecida” em “algo diferente pra se escutar” (e, dessa forma, mudar a ótica do ouvinte). A problemática da canção é, sumariamente, causar o estranhamento no ouvinte e tentar explicar suas razões de produção. O enunciador muda a ótica do ouvinte ao mostrar que nem tudo é o que parece ser. É uma tentativa de rompimento com o que é certo, esperado, conhecido. Para tanto, ele usa dois elementos provavelmente familiares ao ouvinte<sup>7</sup>: 1) título da canção e o verso 3 – dois elementos do âmbito escrito (se considerado como letra de música) que remetem à Pink Floyd; 2) melodia da canção *Imagine* – uma das canções mais conhecidas de John Lennon. Aqui, o enunciador parte de elementos verbais que, ao se encontrarem com o sonoro (melodia), ‘não combinam’, e acabam se tornando algo novo, ou seja, a canção que ele cria – que não se trata nem de Pink Floyd, nem de Beatles.

Notem que a análise da letra não nos leva a interpretações que ultrapassam a identificação de funções de linguagem predominantes em cada parte da canção. Não

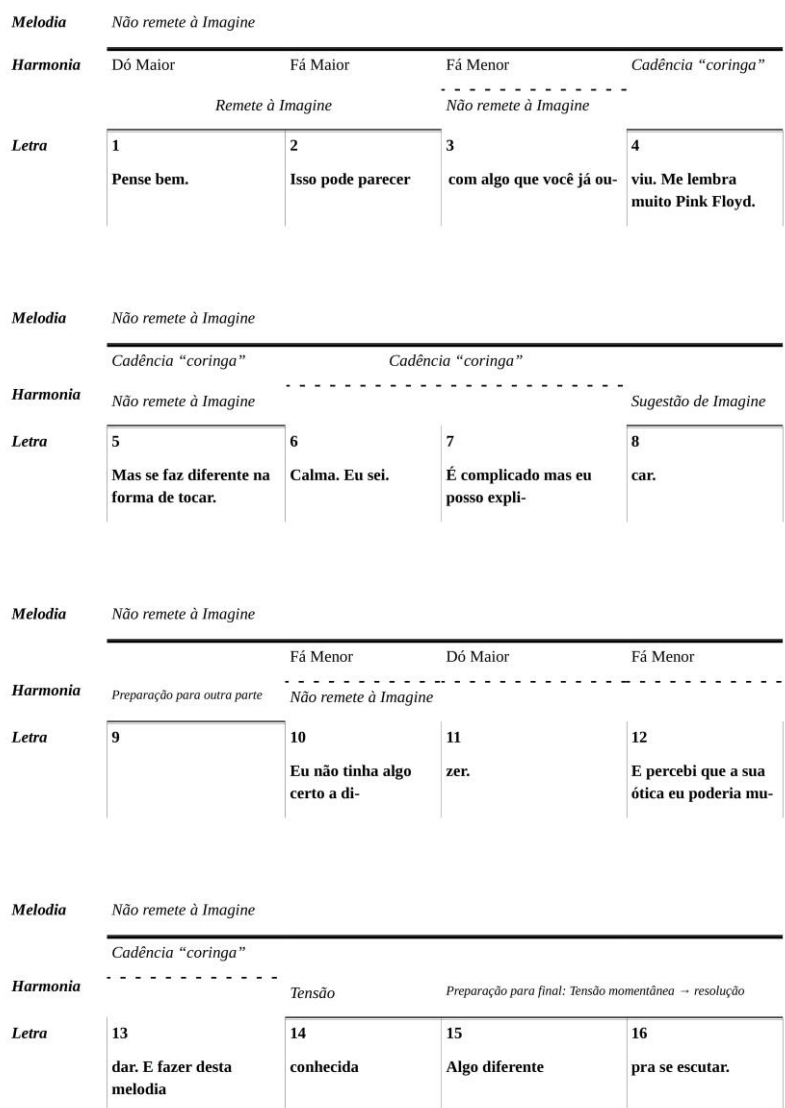
---

6 Por mais que estejamos utilizando alguns aspectos das *funções de linguagem* (de inspiração jakobsoniana) em nossa análise, é preciso mencionar que, em realidade, a produção de sentido da canção só se efetiva se não se nos limitarmos unicamente às funções. Em suma, ao utilizar esse arcabouço teórico, buscamos mostrar seus limites.

7 Aqui se pensa na canção como algo inerentemente duplo, ou seja, é material sonoro e material verbal (escrito e/ou oral). Canção: gênero híbrido, de caráter *intersemiótico*; conjugação da linguagem verbal e musical (COSTA, 2007).

estamos argumentando que tais aspectos não sejam importantes. Pelo contrário, nossa argumentação aponta para o fato de que tais aspectos de natureza linguística ganham interpretações mais “ricas” se considerarmos os elementos linguísticos e musicais da canção. Para fazer isso, analisaremos a canção interpretada no vídeo de divulgação da internet.

Para ilustrar a nossa análise sobre as questões multimodais da canção, desenvolvemos um diagrama que ilustra os momentos de tensão e relaxamento possíveis de se identificar. Nosso diagrama é dividido em três níveis: melodia, harmonia e letra. Os pontos de tensão e relaxamento são ilustrados pela aproximação entre as linhas da melodia e da harmonia. Ainda, a leitura do diagrama se dá da esquerda para a direita, seguindo os números de 1 a 16.



**Figura 1** – Diagrama analítico em três níveis: melodia, harmonia e letra.

Esse vídeo inicia com a performance baseada em piano e voz da canção “A aranha e o cílios”. Nessa música (originalmente gravada no disco de 2008, “Acostumando os ouvidos”), é narrada a história de uma aranha que se apaixona pelos cílios de um olho. Após esse diálogo surreal, o vídeo inicia com uma introdução no piano que sugere a interpretação da famosa música *Imagine*, de John Lennon (do álbum homônimo de 1971). Contudo, essa introdução não é tocada na íntegra. João Leopoldo inicia a introdução tocando um compasso no acorde dó maior e um no acorde em fá maior. Cada vez que a melodia ascendente vai ser tocada no fim do segundo compasso da introdução, ela é interrompida. As hesitações e expressões faciais apresentadas no vídeo não deixam dúvidas de que ele está sugerindo uma canção que a maioria das pessoas deve conhecer. Esse movimento de sugestão ocorre duas vezes antes de iniciar a voz na canção. É também o corpo (imagético e performático, por ser parte do vídeo) componente da significação multimodal do *texto* aqui escolhido.

Após essa introdução instrumental, a canção inicia a sua parte cantada. Já nesse começo ocorre um distanciamento entre a melodia e a harmonia, uma vez que é possível identificar entre os compassos 1 e 2 (representados pela contagem numérica e separados por barras verticais) que a forma cantada não remete à canção *Imagine* de John Lennon, enquanto a harmonia (o acompanhamento pelos acordes tocados no piano) remetem à canção do ex-Beatle. Esse distanciamento inicial promove uma certa tensão no ouvinte. Tal tensão está representada pelo distanciamento entre a linha simples contínua da melodia e a linha dupla contínua da harmonia. Ao se iniciar o compasso 3, há uma alteração na progressão dos acordes. Inicia-se um acorde de Fá Menor, quebrando a progressão de *Imagine* (que é construída basicamente sobre a alternância entre Dó Maior e Fá Maior, tal como apresentado na introdução do vídeo). Isso faz com que tanto melodia quanto harmonia sejam desconhecidas e, conseqüentemente, novas ao ouvinte, que irá experienciar a canção sem tensões promovidas pelo reconhecimento de outras formas musicais. Contudo, já nos compassos 4 e 5, a tensão surge novamente pelo desencontro entre a letra da canção, pois tanto melodia quanto harmonia não remetem à *Imagine* e a letra sugere que se trata de uma canção conhecida que pode parecer alguma da banda britânica Pink Floyd (distanciamento entre as linhas melódica e da letra). Essa tensão só se desfaz entre os compassos 6 e 7, quando a letra pede “calma” ao ouvinte e sugere uma explicação sobre a canção.

Em seguida, nos compassos 8 e 9, a tensão aparece como uma preparação para algo inesperado, sugerindo um certo mistério para a explicação mencionada nos compassos anteriores. Mais uma vez, mantivemos as linhas da melodia e harmonia distanciadas. O relaxamento surge, por sua vez, entre os compassos 10 e 13, pois tanto melodia quanto harmonia não são de *Imagine*. A tensão só surge novamente quando, no compasso 14, a letra sugere que o enunciador quer transformar a melodia conhecida (que não é a de *Imagine*) em “diferente para se escutar”. A tensão entre esses compassos 15 e 16 se mantém constante para ocorrer a preparação e a resolução da canção.

Com esse diagrama, tentamos simplificar questões relacionadas à notação musical e mostrar que é possível ilustrar para os alunos que uma canção pode apresentar níveis que se relacionam e promovem efeitos de sentido. Essa análise não é única e tampouco está totalmente acabada. Ela aponta para maneiras de tratar de questões multimodais em sala de aula. Imaginamos que trabalhar graficamente com as linhas de aproximação (relaxamento) e distanciamento (tensão) pode ser uma alternativa interessante para trabalhar questões musicais sem ser excessivamente técnico. Vale ressaltar, ainda, que uma quarta linha poderia ser inserida sugerindo aspectos visuais do vídeo, proporcionados pelas hesitações e outros aspectos interpretativos.

Em suma, como podemos ver, a canção, desde seu título, sugere que há algo que se assemelha às canções da banda britânica *Pink Floyd*. Contudo, o que presenciamos durante a sua interpretação é um diálogo entre a letra da canção e a harmonia de *Imagine*, de John Lennon. Certamente, poderíamos pensar que a “aparição” da canção do ex-Beatle seja um caso de citação, pois o artista toca os mesmos acordes e melodias de *Imagine* durante a introdução e no início da parte cantada da canção. Contudo, considerá-la apenas como citação pode ser demasiadamente redutor. Como mostramos acima, letra e harmonia percorrem direções opostas, como se estivessem brincando com o que o ouvinte já conhece (harmonia) e como informações novas (a letra da música), criando os momentos de tensão e relaxamento. São dois escopos diferentes funcionando para a criação de sentidos, proporcionando a multimodalidade da canção. Grosso modo, podemos dizer que a canção de João Leopoldo é outra canção, porque não é *Imagine* e tampouco alguma do *Pink Floyd*. É o “algo diferente pra se escutar” que o enunciador se propõe a fazer.

## Considerações pontuais

O objetivo geral desse texto é argumentar a favor da introdução de outros textos na sala de aula. Assumindo uma perspectiva baseada nos multiletramentos, decidimos apresentar como a canção pode ser objeto essencialmente multimodal e que tais aspectos linguísticos, musicais e visuais produzem sentidos.

Àqueles que podem achar que a análise de canções pode ser notadamente complicada e extremamente técnica, é preciso mencionar que aqui foram utilizadas nomenclaturas típicas do âmbito musical. Contudo, tais nomenclaturas não são obrigatórias. Trabalhar com a percepção (tanto na identificação de melodias e harmonias quanto na diferenciação de partes tensas e “relaxadas”) é suficiente para promover uma leitura que busque a produção de sentidos ao se contemplar a produção artística. Por exemplo, Rosenblum (2010) mostra que, ao contrário do que o senso comum postula, os seres humanos têm capacidades musicais que podem ser utilizadas amplamente. Em estudos de laboratório, o autor verifica que os participantes da pesquisa possuíam afinação perfeita ou muito próxima das originais quando solicitados a cantarem de memória alguma canção conhecida, tal como “Parabéns pra você”. Soma-se a isso que as pessoas também reconhecem o ritmo e reproduzem os ritmos originais de tais canções, de modo que conseguiam manter o *beat* certo por quase todo o processo de cantar. Por sua vez, tais estudos mostraram que a dificuldade da maioria das pessoas não é em reconhecer ou cantar afinadamente. A dificuldade está em cantar com afinação e dentro do ritmo quando está sendo acompanhado por algum instrumento.

Argumentamos que tais capacidades devem ser exploradas em sala de aula, de modo que os alunos podem ser solicitados a reconhecer e identificar mais esses elementos musicais que promovem outras leituras e produzem sentidos. O professor não precisa ser especialista em música para poder trabalhar canções em sala de aula, mas deve se atentar aos elementos que as compõem e como tais elementos contribuem para a formação de sentidos de maneira a proporcionar letramentos diferentes no contexto escolar. Kleiman (2005, p. 52-53) afirma que

Ao contrário do superprofessor, esse agente [de letramento] não precisa saber tudo sobre a língua escrita, sobre as linguagens não-verbais, sobre as novas práticas sociais emergentes, porque, ao se engajar em práticas de letramento, estará engajado numa atividade

colaborativa em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender.

Por fim, cabe mencionar que levar a sério a multimodalidade implica em trabalhos multidisciplinares e, acima de tudo, assumir que há outros textos que podem ser levados para dentro da sala de aula. Essa discussão ainda precisa ser ampliada. Um bom exemplo é a pesquisa de Sierakowski (2012), na qual a pesquisadora propõe que a dita literatura de massa pode sim formar leitores críticos. Cabe apenas à escola aceitar a introdução de tais textos no âmbito escolar, não como deturpações do cânone, mas como elementos importantes no processo de formação da identidade leitora – assim como a aceitação de textos multimodais.

NISHIDA, Gustavo; SIERAKOWSKI, Ana Paula de Castro. For other texts in the classroom: *Me lembra muito Pink Floyd*, by João Leopoldo. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 203-218, 2016.

**Abstract:** *This work aims at arguing for the inclusion of other texts in Portuguese language classroom. Our argumentation points to an expansion in the concept of reading and to the use of other discursive genres in order to form readers. To do so, we assume that, in order to bring multimodal literacies (ROJO, 2009) to the classroom, it is necessary that other texts (multimodal and vernacular) be analyzed and included in the educational context. To this end, we are going to use the song Me lembra muito Pink Floyd, by João Leopoldo, the composer from São Paulo state (song from the album Cabeça Madura, 2010) to illustrate how multimodality can be part of the Portuguese language classroom. Basically, the song meaning production is made by metalinguistic elements of the lyrics that suggest that this song might look like some song by Pink Floyd. However, the musical elements are not from the British band, they are from Imagine, by John Lennon. Overall, it is the integration of linguistic and musical elements that promote the production of meaning of the song.*

**Keywords:** *Multimodality. Popular song. Vernacular literacy.*

Submetido em: 03/04/2016.

Aceito em: 16/06/2016.



## Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português**. São Paulo: Parábola, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BENTES, A. C. A lingüística textual. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- CLÜVER, C. **Inter Textus / Inter Artes / Inter Media**. Aletria: revista de estudos de literatura. 2007. p. 11-41.
- CORACCINI, M. J. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: CARVALHO, R. C.; LIMA, P. (Org.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- COSTA, N. B. da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P. *et al.* (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- JAKOBSON, R. Linguística e poética. In: \_\_\_\_\_. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969. p. 118-132.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**. Routledge: London, 2006. p. 182-202.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NISHIDA, G. Molinos de viento: Mago de Oz, La leyenda de la Mancha e Formação de leitores. In: **Anais do Primeiro congresso Internacional de Estudos do Rock**. Cascavel, 2013.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED/DEE, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSENBLUM, L. **See what I'm saying**: the extraordinary powers of our five senses. New York: Norton & Company, 2010.

SIERAKOWSKI, A. P. C. **Literatura de massa e formação de leitor**: o letramento de receptores da saga *Crepúsculo* do papel às telas. 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2012.

# O “DITO” PELO “NÃO DITO”: RELAÇÕES DIALÓGICAS E POLÊMICA VELADA NA LETRA DA CANÇÃO *COMPORTAMENTO GERAL*, DE GONZAGUINHA

Rafael Menari ARCHANJO<sup>1</sup>  
Camila de Araújo Beraldo LUDOVICE<sup>2</sup>

**Resumo:** Com o golpe civil-militar de 1964, e o gradativo recrudescimento do Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP), que se ocupou em reprimir os discursos em oposição ao governo brasileiro da época, estratégias estilísticas, como a polêmica velada, foram empregadas na esfera da comunicação artística para veicular uma enunciação em desacordo com o discurso otimista do regime instaurado. Nesse contexto, especificamente na seara da letra de música, destacou-se Gonzaguinha, autor de considerável margem de títulos vetados devido à concepção de uma enunciação de enfrentamento ao regime. No presente trabalho, que se estrutura em metodologia de revisão bibliográfica, acompanhada de aplicação de teoria analítica, investigaremos a letra de *Comportamento Geral*, do autor nominado, com o objetivo de identificar as relações dialógicas entre a letra da canção e seu cronotopo, e como elas se constroem por meio da polêmica velada ou ironia. Os conceitos abordados têm nos estudos de Mikhail Bakhtin (1997, 1998, 2011) e Volochínov e Bakhtin (2006) seu principal aporte. As análises comprovam que a enunciação de *Comportamento Geral*, incide à estruturação de um contradiscurso ao do Estado, utilizando-se, para driblar o crivo censório, de ambiguidades semânticas provocadoras do efeito irônico. As relações dialógicas ocorrem, mas em oposição. Os aparentes “ditos” dispostos na enunciação são subvertidos por “não-ditos”, que ressoam no interior do discurso, constituindo sua réplica velada ao discurso hegemônico do regime militar.

**Palavras-chave:** Relações Dialógicas. Polêmica Velada. Ironia. Discurso. Letra de Música.

---

<sup>1</sup> CLARETIANO – Centro Universitário – Departamento de Pesquisa e Iniciação Científica. Batatais – São Paulo – Brasil. 14300-000. – [coordpesquisa@claretiano.edu.br](mailto:coordpesquisa@claretiano.edu.br)

<sup>2</sup> UNIFRAN – Universidade de Franca – Programa de Mestrado em Linguística – Franca – São Paulo – Brasil. 14407-065 – [camilaludovice@gmail.com](mailto:camilaludovice@gmail.com)

## Introdução

As relações dialógicas são próprias da linguagem. Por extensão, nenhum discurso pode ser considerado puro, livre de relações com outros discursos. O dialogismo é um fenômeno interativo da dimensão da linguagem. A língua falada, a dimensão da escrita, todas as manifestações discursivas são perpassadas por relações dialógicas. Na comunicação humana, os enunciados se formam em acontecimentos históricos e sociais, a partir da relação entre sujeitos. Estes, por sua vez, constroem sua enunciação a partir do campo axiológico que defendem, o que desencadeia uma permanente tensão entre essas relações. Para tal reflexão, apoiamo-nos nas contribuições de Mikhail Bakhtin (2011) e Volochínov e Bakhtin (2006). Na ótica do pensador russo Bakhtin (2011), a investigação de um enunciado deve pautar-se em sua relação com a vida, com as forças do meio em que toma corpo e é concebido. Deste modo, uma análise adequada das enunciações somente é eficaz a partir de uma observação que não leve em conta somente o material linguístico.

No entanto, há contextos em que as manifestações pluridiscursivo-dialógicas são silenciadas ou reprimidas por uma tendência unívoca, ou por jurisdições que se instauram fora da palavra, com o objetivo de castrar determinada significação. Inserem-se nessa perspectiva os regimes de exceção (FIORIN, 2009; 2012). Estes apresentam uma tendência a reforçar, por meio de seu discurso, os significados que cristalizam sua ideologia oficial como coro uníssono, preconizando um contexto de um discurso que se quer único, em que os sentidos em circulação são parcial ou totalmente silenciados por restrições que defendem os interesses de seus enunciadores (FIORIN, 2009; 2012). Contextos autoritários tendem a coibir a palavra pluridiscursiva, possibilitando que esta ecoe por meio de estratégias enunciativas que abram as interdições.

Em março de 1964<sup>3</sup>, um golpe militar oriundo da articulação entre as Forças Armadas, parte da sociedade civil e da Igreja Católica, com apoio do governo americano,

---

<sup>3</sup> A conjuntura entre Estado, Igreja e Elite, somada à intervenção americana, desencadeou o golpe militar de 1964, chamado pelos seus propositores de “revolução” (SCHWARZ, 1982). Para minar toda espécie de contestação ao regime, o Estado brasileiro legitimou formas de violência por meio de instâncias jurídicas repressivas. Dentre elas destacaram-se os *Atos Institucionais*. O governo militar utilizou-se desse artifício para levar às últimas consequências o seu modelo político-econômico, baseado no “[...] trinômio segurança-integração-desenvolvimento e apoiado no grande capital privado e estatal, no aprofundamento da exploração do trabalho, na cassação das liberdades civis e em uma rígida censura” (ARAÚJO, 2003, p. 41). A partir do AI-5, o governo fechou o Congresso, caçou mandatos, suspendeu direitos políticos, efetuou

depôs o presidente João Goulart (1919-1976), instaurando um regime ditatorial que viria a durar 21 anos (1964-1985) (GASPARI, 2002, 2002a; BRASIL, 2014).

No cronotopo<sup>4</sup> abordado, o discurso militar brasileiro, marcado pelo tom imperativo de “ordem contra a subversão”, valeu-se, para reforçar seu timbre hegemônico, de uma indústria de propaganda que não poupou esforços para alimentar a imagem do Brasil como “país do futuro” (e do presente), destinado ao crescimento e ao sucesso. Na tentativa de garantir o intento, serviu-se também de uma censura arbitrária que ainda hoje suscita considerável margem de estudos acadêmicos. Nesse contexto, a palavra da canção foi amplamente utilizada por parte dos cancionistas da música popular brasileira<sup>5</sup> para veicular sentidos em oposição aos do regime implantado no Brasil, a partir do golpe civil-militar de 1964. À época, o Estado edificou um discurso otimista-nacionalista de um país emergente beneficiado pelo crescimento econômico (FICO, 1996), e a esfera da canção tornou-se uma ampla arena axiológica, palco de embates dialógicos e ideológicos (WISNIK, 1979).

Inicialmente aprovada pela Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), em 1972, integrando um compacto simples, que logo foi recolhido por determinação da Censura, após apresentação polêmica do compositor Luiz Gonzaga do Nascimento Junior no programa de auditório de Flávio Cavalcanti (TV Tupi), a canção *Comportamento Geral* marcou o início de uma relação conflituosa entre o artista e a Censura que vinha se tornando mais rigorosa desde a decretação do AI-5 (1968). É essa polêmica que interessa à investigação que se propõe. Cabe-nos observar como os enunciados de *Comportamento Geral*, por meio da polêmica velada, estabelecem relações dialógicas com o discurso da propaganda ufanista e do autoritarismo disciplinador – corrente após o golpe militar de 1964, constituindo um estatuto discursivo em oposição, por meio da polêmica velada ou ironia.

O trabalho que se delineia tem nos estudos bakhtinianos seu principal aporte teórico. Dos trabalhos do cientista russo – Bakhtin (1997; 1998; 2011), além de

---

prisões, cessou garantias constitucionais, outorgando, daí em diante – e por dez longos anos – poderes quase totais e absolutos ao regime dos generais presidentes (ARNS, 1985).

<sup>4</sup> Para Bakhtin, *cronotopo* é “[...] a relação tempo-espaco envolvida na produção de discurso. O cronotopo liga-se ao que Bakhtin denomina ‘grande temporalidade’, podendo, portanto, ser conceituado como ‘a expressão de um grande tempo’. Enquanto o espaco é social, o tempo é histórico, pois é a dimensão do movimento no campo das transformações e dos *acontecimentos*” (GEGe, 2009, p. 25).

<sup>5</sup> É válido ressaltar que não abordaremos a discussão polêmica sobre o conceito de “Música Popular Brasileira”.

Volochínov e Bakhtin (2006), extraímos o substrato para os conceitos de “relações dialógicas” e “polêmica velada”. Para o fenômeno irônico, valemo-nos principalmente dos estudos de Brait (1996) e Hutcheon (1985). Como metodologia, empregou-se a revisão bibliográfica acompanhada da observação analítica dos conceitos supracitados.

## **Relações Dialógicas**

As relações dialógicas são próprias a todo discurso, independente da esfera em que este se materializa. No estrato discursivo da língua falada, da escrita, dos macros e micro diálogos – toda comunicação/interação é permeada por relações dialógicas. A palavra é interativa e interdiscursiva – portanto, social. Um enunciado não é emitido no vazio, ao contrário, vigora em uma situação histórica e social – ativa, na relação entre sujeitos. É o que depreendemos da leitura de Bakhtin (1998, p. 88):

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

Concordar que “[...] a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso”, como afirma Bakhtin (1998, p. 88), não significa, porém, concluir que as relações dialógicas sejam necessariamente harmoniosas. Na negociação de sentidos em processos de interação, na relação entre dois falantes ou mais, sempre haverá uma tensão axiológica envolvendo os sujeitos do discurso, como constatamos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*:

Pode-se, no entanto, dizer que toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto. (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2006, p. 111).

Marchezan (2012, p. 123) é ainda mais específica ao afirmar que “A palavra diálogo [...] é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como ‘reação da palavra à palavra de outrem’, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais”. Entendemos, portanto, que a harmonia ou a tensão entre discursos será mediada pelo posicionamento ético-valorativo dos participantes do diálogo; da axiologia que rege os sujeitos do discurso. Suas convicções, seus posicionamentos, suas defesas e ataques, direcionados por sua leitura de mundo sobre um determinado objeto. O território da palavra, do signo linguístico se transforma no que Volochínov e Bakhtin (2006, p. 67) chamam de “arena”.

### **Relações Dialógicas e Polêmica Velada**

Uma das formas de se estabelecer relações dialógicas é a “ironia”. Esta aparece pela primeira vez na teoria bakhtiniana em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, como “polêmica velada”. Dotada de bivocalidade, a polêmica velada se constitui a partir de uma tensão entre discursos antagônicos; que não convergem para um acordo, como entendemos do próprio Bakhtin (1997, p. 196):

[...] a polêmica velada está orientada para um objeto habitual, nomeando-o, representando-o, enunciando-o, e só indiretamente ataca o discurso do outro, entrando em conflito com ele como que no próprio objeto. Graças a isto, o discurso do outro começa a influenciar de dentro para fora o discurso do autor. É por isso que o discurso polêmico oculto é bivocal, embora neste caso, seja especial a relação recíproca entre as duas vozes. A ideia do outro não entra “pessoalmente” no discurso, apenas se reflete neste, determinando-lhe o tom e significação. O discurso sente tensamente ao seu lado o discurso do outro falando do mesmo objeto [...].

Desde já é de relevância esclarecer que não há uma definição única de ironia. O fenômeno irônico é múltiplo, variado. Brait (1996), em sua obra *Ironia em Perspectiva Polifônica*, apresenta uma incursão teórica que passa pela discussão do conceito por um viés filosófico e psicanalítico, chegando até uma vereda que nos interessa: a ironia enquanto “confluência de discursos”, “[...] como procedimento intertextual, interdiscursivo” (BRAIT, 1996, p. 15), isto é, como manifestação da linguagem. Por esse ângulo o processo irônico é visto como capaz de articular recursos significantes,

desencadeando “[...] efeitos de sentido como a dessacralização do discurso oficial” (BRAIT, 1996, p. 15).

Na análise de Brait (1996, p. 17), a ironia pode ser entendida como “[...] estratégia de linguagem que, participando da constituição do discurso como fato histórico e social, mobiliza diferentes vozes, instaura a polifonia, ainda que essa polifonia não signifique, necessariamente, a democratização dos valores veiculados ou criados”. Compreende-se, portanto, o fenômeno irônico como dialógico pela sua relação intrínseca com um cruzamento de vozes.

Ainda segundo Brait (1996, p. 139), “[...] a ironia expressa por um enunciado, mesmo não sendo elemento estruturador do texto, conta necessariamente com os elementos implicados na dimensão discursiva”. Portanto, optando por esse viés metodológico, devemos empregar ao entendimento do fenômeno irônico um olhar que leve em consideração o contexto de produção do enunciado. Isso nos permite inferir que, a partir da linha teórica que nos propomos seguir, o acontecimento irônico se realiza por meio da articulação de discursos; das relações dialógicas. Essa orientação também encontramos em Bakhtin (1997, p. 196):

Na polêmica velada o discurso do autor está orientado para o seu objeto, como qualquer outro discurso; neste caso, porém, qualquer afirmação sobre o objeto é construída de maneira que, além de resguardar seu próprio sentido objetivo, ela possa atacar polemicamente o discurso do outro sobre o mesmo assunto e a afirmação do outro sobre o mesmo objeto.

Brait (1996, p. 168), por conseguinte, dimensiona a ironia não como uma simples figura de retórica, mas como “[...] um aspecto constitutivo e, ao mesmo tempo, fundador de um discurso”, que se estrutura “[...] sob a máscara da argumentação indireta, um ponto de vista crítico”. Arriscamo-nos a afirmar, a partir do citado, que a polêmica está ligada à essência do fenômeno irônico. Não é gratuitamente que Bakhtin (1997) a nomeia como “polêmica velada”. Ao conjugar discursos no intuito de repelir, polemizar com um deles, o procedimento irônico marca-se por rupturas. Isso nos permite inferir que a ambivalência da significação da ironia, enquanto procedimento da linguagem que estabelece relações dialógicas, faz com que ela seja empregada substancialmente em contextos de interdição, vigiados por certa censura, oficial ou não. Em um contexto autoritário-monológico, sentidos em oposição ao discurso vigente não poderiam vicejar em uma enunciação direta.



Daí a recorrência à opacificação do discurso que ao negar determinado sentido está afirmando-o, ou mesmo, ao afirmá-lo superficialmente, está por uma via de mão dupla, negando-o acintosamente.

Constituindo um fenômeno bivocal, dialógico, um sistema de interação, para utilizar os termos de Bakhtin, as formas de recuperação do já-dito com objetivo irônico não assumem, como tal, a função de erudição, no sentido de invocação de autoridade e muito menos de simples ornamento. Ao contrário, são formas de contestação da autoridade, de subversão de valores estabelecidos que pela interdiscursividade instauram e qualificam o sujeito da enunciação, ao mesmo tempo em que desqualificam determinados elementos (BRAIT, 1996, p. 107).

Hutcheon (1985), assim como Brait (1996), afirma que as relações de correspondência de sentidos que se completam ou se repelem na realização do discurso irônico, não estão exclusivamente atreladas às marcas enunciativas escritas ou “sonoras”, mas à observação do “contexto”. Na tentativa de se aproximar da apreensão dos sentidos suscitados pelo material discursivo do texto, tendo em vista as relações dialógicas que perpassam todo discurso, os fatores contextuais funcionam como sinais enunciativos que compõem o seu contexto emoldurador.

### **A Enunciação Viva na História: O Caso de *Comportamento Geral***

Se, para Bakhtin, o “[...] o texto-enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico” (BARROS, 2003, p. 01), então deve ser observado em seu conjunto, uma vez que “Ignorar a natureza dos discursos é o mesmo [...] que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida” (BARROS, 2003, p. 02). Desse modo, cabe-nos ainda estabelecer um diálogo com a ciência historiográfica para obter clareza sobre as razões heurísticas do estudo proposto.

A canção *Comportamento Geral*, objeto de análise deste trabalho foi concebida após a promulgação do AI-5 (dezembro de 1968), momento de maior recrudescimento do regime militar, em que a chamada “linha dura” das forças armadas consolidou-se no poder, institucionalizando ainda mais profundamente o estado ditatorial implantado em 1964. O Estado brasileiro utilizou-se desse artifício para levar às últimas consequências o seu modelo político-econômico, baseado no “[...] trinômio segurança-integração-

desenvolvimento e apoiado no grande capital privado e estatal, no aprofundamento da exploração do trabalho, na cassação das liberdades civis e em uma rígida censura” (ARAÚJO, 2003, p. 41)<sup>6</sup>.

De acordo com o sociólogo Ortiz (1991, p. 15), com base na *Ideologia de Segurança Nacional (ISN)*, à época, concebia-se o Estado “[...] como uma entidade política que detinha o monopólio da coerção, isto é, a faculdade de impor, inclusive pelo emprego da força, as normas de condutas a serem obedecidas”. Forjando uma relação maniqueísta, “[...] o governo oficial assumiu a identidade das forças do Bem numa luta ferrenha contra as forças do Mal” (CARNEIRO, 2002, p. 114). Por meio das ações da propaganda estatal, o Estado brasileiro esmerou-se na construção de um discurso que edificasse a imagem de um país soberano, propenso ao crescimento econômico, retalhando e coibindo, por meio de mecanismos de controle, manifestações antagônicas. Recorremos a Fiorin (2009, p. 153) que, em leitura sobre a obra bakhtiniana, alerta-nos que “[...] não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem uma dimensão política”. A enunciação veicula os interesses de seus enunciadores, por conseguinte, naturalmente choca-se com os interesses antagônicos.

O pesquisador Carlos Fico esclarece que, no contexto repressivo, a *AERP – Assessoria Especial de Relações Públicas*, criada em 15 de novembro de 1968, mesmo ano da decretação do AI5, foi incumbida de arquitetar o discurso centrípeto de “união nacional”, “ufanismo”, “amor à família” – temas centrais das propagandas (FICO, 1996). O “milagre econômico” brasileiro, que propiciava o acesso a bens de consumo como a televisão, por exemplo, por meio de linhas de crédito motivadas pela economia, somado à conquista do Tricampeonato de Futebol pela Seleção Brasileira<sup>7</sup>, engrossava o coro otimista de “tempos melhores”.

Milhares de imagens de canteiros e obras, de radicais intervenções na paisagem natural, de construção de usinas, de estradas e barragens foram divulgadas por todo o país através de revistas como a *Manchete*. E colaboraram para a *reinvenção do otimismo*, para consolidar e re-

---

<sup>6</sup> Zuenir Ventura (2008, p. 285) torna públicos importantes dados pelos quais constata-se que, dentre as manifestações artísticas, no período de 1964 a 1985, a canção foi a mais reprimida pelo aparato censório, chegando a um número superior a 500 vetadas, superior a filmes (quase 500), à dramaturgia (450 peças de teatro) e a livros (200).

<sup>7</sup> O documentário *Memórias do Chumbo – O Futebol nos Tempos do Condor (2012)*, dirigido e produzido pelo jornalista e historiador Lúcio de Castro, relata – dentre outros temas – a intensa propaganda estatal de cunho otimista sobre a Seleção Brasileira de 1970; a chamada “Corrente pra frente”.

*significar a convicção de que vivíamos uma época superadora do atraso [...]. (FICO, 1996, p. 84, grifos do autor).*

Fiorin (2012, p. 173), a partir da leitura de Bakhtin (1998), alerta-nos sobre a identidade centrípeta dos “regimes de exceção”. De acordo com o pesquisador, “As ditaduras são centrípetas; as democracias centrífugas. [...] As ditaduras, em seu afã centrípeto, apresentam um forte componente narcísico, tentando negar a alteridade, impondo sua identidade e exigindo que outros a ecoem”. Por conseguinte, depreendemos que um discurso centrípeto caracteriza-se como fechado, cristalizado, como discurso que se quer único – por isso o entendemos como próximo do monologismo (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2006). As forças centrípetas “[...] buscam impor uma centralização enunciativa no plurilinguismo da realidade” (FIORIN, 2012, p. 173). As forças centrífugas – em oposição, agem em outra direção, isto é, “abrem” o discurso, propiciando a eclosão de novos sentidos e a circulação de vozes. Na campanha de exortação à “união nacional” arquitetada pela AERP, as contradições históricas e diferenças sociais entre os sujeitos civis brasileiros eram opacificadas, dando lugar a um discurso otimista não suscetível a réplicas e outras entonações.

Para a construção desse olhar, encontramos sustentação em Volochínov e Bakhtin (2006). Segundo eles, “A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 2006, p. 48). As peças publicitárias confeccionadas traziam a ideia de um novo tempo, de um horizonte em que o Brasil se situaria entre as grandes potências mundiais, orquestrando a univocidade coletiva, ao passo que abafava as vozes das contradições sociais da sociedade brasileira, relegando-as a uma espécie de mutismo.

Empregando enunciados que afirmavam o Brasil como um país propenso ao sucesso, por intermédio de *slogans* como “*Ninguém mais segura este país*” (figura 1) ou “*Este é um país que vai pra frente*” (figura 2), apelando à autorreferenciação positiva (FICO, 1996) que remetia à política implantada com a “revolução de 1964”, o mérito dos “avanços” econômicos, o Estado brasileiro tecia um discurso monológico que tratava a política desenvolvida no momento como a solução para os dilemas da nação, ao mesmo

tempo em que emitia e amplificava um chamado à união coletiva (“*De mãos dadas é mais fácil*” – figura 3; “*O Brasil é feito por nós*” – figura 4).



**Figura 1** – “Ninguém mais segura este país”



**Figura 2** – “Este um país que vai pra frente”



**Figura 3** – “De mãos dadas é mais fácil”



**Figura 4** – “O Brasil é feito por nós”

**Fonte:** Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ, s.d.)

Nesse ambiente de tensão, viceja nos *Festivais Universitários* a figura de *Gonzaguinha*. Hostilizado publicamente ao apresentar a canção *Comportamento Geral* em sua primeira participação em uma emissora de televisão (TV Tupi<sup>8</sup>), no programa do popular *Flávio Cavalcanti* – o artista teve seu compacto recolhido de circulação, a canção teve sua execução proibida em todo o território nacional, e o compositor ainda foi conduzido ao DOPS<sup>9</sup> para prestar esclarecimentos. Seria a primeira das muitas visitas ao órgão público.

O caminho que se seguiu foi ainda mais difícil. Para gravar **dezoito canções nos dois primeiros álbuns**, Gonzaguinha submeteu **72** à censura. Dessas, **54** foram vetadas (SOUZA, 1980, p. 32, grifo nosso)<sup>10</sup>. Segundo a obra *A Canção no Tempo* de Jairo Severiano e Zuza Homem de Mello (1998, p. 232), Luiz Gonzaga Junior “[...] estaria, ao lado de Chico Buarque e Taiguara, entre os compositores mais perseguidos pela censura da ditadura”. O jornalista e crítico musical Tárík de Souza (1988, p. 25) é ainda mais específico ao afirmar que Gonzaguinha foi o artista “[...] que mais problemas teve com a censura nos anos 70”, recebendo a “[...] etiqueta de maldito” (BAHIANA, 1976, p. 26).

---

<sup>8</sup> No programa de Flávio Cavalcanti, entendido como de “grande apelo popular”.

<sup>9</sup> Departamento de Ordem Política e Social.

<sup>10</sup> Apesar dos números disponibilizados, no *Almanaque anos 70*, de Ana Maria Bahiana, são citados somente Chico Buarque de Hollanda e Odair José (47 títulos – e consta como recordista) “[...] como os campeões de músicas censuradas do período” (BAHIANA, 2006, p. 54-55). Observa-se, nesse ponto, uma lacuna.

E não era por menos. Desde o início de sua carreira, o artista exibiu um autor-criador<sup>11</sup> dotado de um “[...] humor feroz e demolidor” (BAHIANA, 1980, p. 02).

Uma pesquisa mais acurada sobre documentos históricos indica a vigilância e a produção de suspeita sobre o compositor, já sendo observado pelos mecanismos repressivos desde 1972, antes do lançamento de *Comportamento Geral*, ao ser acusado de difundir uma programação “[...] hostil ao Governo [governo]” (BRASIL – ARE ACE 5341/83/CNF 1/1, 17 nov. 1972, p. 02)<sup>12</sup>. Antes do lançamento do primeiro álbum, que leva o seu nome como título: “Luiz Gonzaga Jr.” (1973), Gonzaguinha já participava de festivais da canção popular do circuito universitário, nos quais começou a angariar certa notoriedade com o público estudantil, por apresentar uma enunciação que veiculava valores em oposição aos do regime ditatorial. Como constataremos por meio da análise que segue, desde o primeiro álbum, o autor que ressoa nas letras das canções demonstra uma escuta ativa e responsiva de um sujeito não assujeitado.

A antipatia das Forças Armadas para com Gonzaguinha não se construiu gratuitamente: em *Comportamento Geral* os “ditos” e os “não ditos” indicam pistas enunciativas que, somadas a uma análise verbo-ideológica, revelam a constituição de um sujeito-discursivo em discordância com a axiologia construída pelas Forças Armadas. Conforme observaremos a seguir, os enunciados da letra engendram significados que prenunciam a formação de um autor-criador irônico. Na letra de *Comportamento Geral*, identificamos um enunciador que constrói uma interlocução com um interlocutor aparentemente não determinado, indicado pela segunda pessoa pronominal (“Você”):

Você deve notar que não tem mais tutu  
e dizer que não está preocupado  
Você deve lutar pela xepa da feira  
e dizer que está recompensado

---

<sup>11</sup> Para Mikhail Bakhtin, há duas “categorias” de autor: o “autor-pessoa” e o “autor-criador”. Estas não são indiferentes entre si, mas não significam a mesma coisa, conforme orienta Faraco (2012, p. 39). Segundo ele “[...] o autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida. A afirmação de Faraco (2012) permite-nos observar que, apesar de autor-criador e autor-pessoa não serem a mesma coisa, “[...] o homem é o centro organizador do conteúdo-forma da visão artística, e ademais que é *um dado homem* em sua presença axiológica no mundo”. (BAKHTIN, 2011, p. 173, grifo do autor). O autor responde à vida e à História. Sua obra é uma réplica ao discurso de seu tempo, refletindo e/ou refratando seu contexto.

<sup>12</sup> É curioso notar que, embora Gonzaguinha já apresentasse um histórico de acompanhamento por parte do aparato repressivo, e que os censores fossem treinados para identificar enunciados que manifestassem oposição ao regime e aos símbolos nacionais por ele difundidos e defendidos, a canção *Comportamento Geral* tenha sido liberada em 1972.

Você deve estampar sempre um ar de alegria  
e dizer: tudo tem melhorado  
Você deve rezar pelo bem do patrão  
e esquecer que está desempregado.  
Você merece, você merece!  
Tudo vai bem, tudo legal  
Cerveja, samba, e amanhã, seu Zé  
Se acabarem com o teu Carnaval?  
Você deve aprender a “baixar” a cabeça  
e dizer sempre: "Muito obrigado!"  
São palavras que ainda te deixam dizer  
por ser homem bem disciplinado  
Deve pois só fazer pelo bem da Nação  
tudo aquilo que for ordenado  
Pra ganhar um Fuscão no júízo final  
e um diploma de bem comportado.  
(GONZAGUINHA, 1973, n.p., grifos nossos).

O enunciado que intitula a canção sugere-nos o desvelamento de um sentido capital para a compreensão do discurso veiculado. Observando-o por um viés ainda inicial, podemos afirmar que o signo “*comportamento*” indica uma postura, um modo de “*portar-se*”. O signo “*geral*”, por sua vez, supõe algo “*generalizado*”. Tem-se, desse modo, um interlocutor coletivo que se caracteriza, segundo as observações do enunciador, por uma postura coletiva, não individualizada, mas “unida” por um “*comportamento geral*”. Por outro lado, embora o interlocutor se configure como coletivo, termos linguageiros como “*tutu*” (feijão ou dinheiro) e “*xepa*” (restos de feira) sugerem que o discurso é dirigido à escuta da classe de baixo poder econômico, isto é, à grande massa, ao “povo”. Subentende-se, portanto, que o “*comportamento geral*” compreende uma classe específica da população brasileira.

Nos enunciados da letra, a polêmica velada manifesta-se pelas incoerências empregadas estilisticamente para instaurar a tensão entre duas vozes: uma que “afirma” e outra que “nega”, como podemos confirmar no quadro a seguir, em que os enunciados dispostos ambigualmente na enunciação da letra são reiterados:

**Quadro 1** – “Voz que afirma” e “Voz que nega”, na enunciação de *Comportamento Geral*

VOZ QUE "AFIRMA"	VOZ QUE "NEGA"
Você deve notar que não tem mais tutu	e dizer que não está preocupado
Você deve lutar pela xepa da feira	e dizer que está recompensado
Você deve estampar sempre um ar de alegria	e dizer: tudo tem melhorado
Você deve rezar pelo bem do patrão	e esquecer que está desempregado.
Você deve aprender a “baixar” a cabeça	e dizer sempre: "Muito obrigado"!
Deve pois só fazer pelo bem da Nação tudo aquilo que for ordenado	Pra ganhar um Fuscão no juízo final e um diploma de bem comportado

**Fonte:** Adaptado de *Comportamento Geral* (GONZAGUINHA, 1973, n.p.).

As inversões semânticas, que também podem ser entendidas como “emprego ambíguo do discurso do outro” – como apontado por Bakhtin (1997), recuperadas no quadro 1, indicam que a palavra do enunciador, em contraste com o discurso com o qual estabelece relação, impõe-se como réplica dialógica. A palavra do autor-criador e a palavra do discurso sobre o qual se volta resvalam-se no tecido do texto, mas não estão em acordo. A conjunção aditiva “e”, empregada no início dos versos recuperados no quadro 1 (“voz que nega”), também contribui para reforçar as contradições entre as sentenças. O procedimento estilístico reforça a existência de vozes em oposição. Em *Comportamento Geral*, os “ditos” assinalam que o interlocutor coletivo deve se conformar com a “xepa da feira”, com a falta de “tutu”<sup>13</sup>, sentindo-se feliz, satisfeito e conformado (“e dizer: tudo tem melhorado” / “e dizer que está recompensado”), os destinatários estão desempregados (“e esquecer que está desempregado”), e ainda assim são conclamados pelo enunciador a “rezar pelo bem do patrão” (GONZAGUINHA, 1973, n.p.). As ambiguidades semânticas caracterizadas pela sujeição do participante do diálogo às condições adversas enfrentadas em seu contexto permitem-nos postular que a enunciação se constrói por meio da ironia. Esta, por sua vez, é empregada pelo enunciador para debochar do “comportamento geral”, ou seja, da postura “conformista” e/ou “alienada” do interlocutor, diante do cotidiano pobre e miserável ao qual está submetido. O autor-criador ainda escarnece da lógica da política de repressão, centrada na palavra

<sup>13</sup> Em agosto de 1977, o governo assume publicamente a manipulação dos índices de inflação referentes a 1973 e 1974, o que ocasionou uma perda salarial de 31,4% aos trabalhadores. (FAUSTO, 1998, p. 499-500).



autoritária, para a qual o “bom” cidadão é justamente aquele que aceita passivamente as interdições de seu contexto, mantendo-se em comportamento “ordeiro”.

As ocorrências em que o enunciador se dirige ao interlocutor coletivo, acompanhadas do signo “*dever*”, também são significativas. Este, por sua vez, é acionado “seis” vezes ao longo dos “vinte” versos que compõem a letra. A conjugação do verbo situa-se no “imperativo”, configurando, por uma via de compreensão – uma vez que estamos tratando de uma enunciação polissêmica – o típico discurso militarizado – o discurso de ordem, centrípeto, a palavra autoritária avessa ao bivocalismo responsivo:

Você *deve* notar que não tem mais tutu [...]  
Você *deve* lutar pela xepa da feira [...]  
Você *deve* estampar sempre um ar de alegria [...]  
Você *deve* rezar pelo bem do patrão [...]  
Você *deve* aprender a baixar a cabeça [...]  
*Deve* pois só fazer pelo bem da Nação [...].  
(GONZAGUINHA, 1973, n.p., grifos nossos)

O enunciador estabelece relações dialógicas com o universo militar, simulando ordens ao interlocutor coletivo, que as “*deve*” aceitar subordinada e resignadamente, sem objeção (“*aprender a baixar a cabeça*”). Aqui a “ordem lacônica” e “estável” recebe uma “reacentuação irônico-paródica” – como depreendido de Bakhtin (2011, p. 298). O autor-criador satírico sobrepõe à palavra do “outro” um novo acento apreciativo. Ao invés do universo militar propriamente dito, temos uma segunda voz que se apropria das orientações do patriotismo ordeiro, para dar a elas um novo tom. As afirmações de “*dever*” também são marcadas pelas discordâncias semânticas.

O verbo “*dever*” também sugere uma possível ambiguidade<sup>14</sup> com o substantivo “*dever*”, se entendido como “obrigação patriótica” (cívica) para com o país. Se retomarmos algumas das máximas do discurso estatal engendrado no cronotopo, como por exemplo, os *slogans* “*O Brasil é feito por nós!*” (figura 4, p. 09), e “*De mãos dadas é mais fácil*” (figura 3, p. 09), temos o chamado coletivo para construção do país. Logo, entendemos que, segundo essa lógica, “todos” (o povo) temos deveres para com ele. Os

---

<sup>14</sup> Convém esclarecer que a expressão “ambiguidade semântica” está sendo empregada não como ambiguidade viciosa, mas estilística. Há uma intencionalidade nessa criação: a ambiguidade é um dos recursos estilísticos dos quais faz uso o autor-criador para a construção do processo irônico.

enunciados de *Comportamento Geral*, portanto, também ironizam o sentimento ufanista estimulado pela propaganda estatal.

Na enunciação aparente, o destinatário é convocado a tomar parte do projeto coletivo de Nação – “*Deve pois, só fazer pelo bem da Nação*”, comportando-se disciplinadamente, para ser visto pelo Estado como um “cidadão de comportamento irrepreensível, “*pra ganhar [...] um diploma de bem comportado*”, tendo como único direito “agradecer” resignadamente (“*Você deve aprender a abaixar a cabeça e dizer sempre: "Muito obrigado!"*) – “direito” conquistado pela postura de ser “*bem disciplinado*”, ou seja, de não questionar a “ordem” vigente. O enunciado “*abaixar a cabeça e dizer sempre: "Muito obrigado!"*” acentua a ironia à postura disciplinada, passiva e não questionadora. Na lógica do discurso autoritário, a única opção do interlocutor é não contestar as interdições as quais é submetido, obedecendo a todas as ordens, a “*tudo aquilo que for ordenado*”. Novamente as disjunções marcando o escárnio, a ironia – engendrados pelo autor-criador, sobre o “*comportamento geral*” do participante do diálogo. Outra ambiguidade com relação ao verbo “dever” se dá pela evocação do sentido de “probabilidade”, principalmente no primeiro enunciado: “*Você deve notar que não tem mais tutu*”, ou seja, o autor-criador pressupõe que o interlocutor percebe a situação pela qual está “passando”, porém, aceita a subordinação.

Um outro sentido escamoteado pode ser rastreado a partir do verbo “*dizer*”, empregado nos versos seguintes:

e *dizer* que não está preocupado  
e *dizer* que está recompensado  
e *dizer*: tudo tem melhorado  
e *dizer* sempre: "Muito obrigado!"  
(GONZAGUINHA, 1973, n.p., grifos nossos).

No cronotopo em que vigora o silenciamento como restrição a qualquer manifestação contra a ordem vigente e aos valores defendidos pelo seu campo axiológico, ao cidadão comum só é permitido dizer: “[...] *que não está preocupado*”, “[...] *que está recompensado*”, “[...] *tudo tem melhorado*” e “[...] *sempre: 'Muito obrigado!'*” (GONZAGUINHA, 1973, n.p.) – ou seja, o direito alienável da palavra, sobre o qual reflete Bakhtin (2011), é substituído por um “dizer” presumido e dirigido. O discurso se torna cristalizado. O direito de dizer é restrito à enunciação monológica de

agradecimento: “*Muito obrigado!*” (GONZAGUINHA, 1973, n.p.). Contraditoriamente ressoa, portanto, o discurso bivocal zombando do mutismo.

A burla sobre o “*fusão*” (fusca) coroa a ironia – “*Pra ganhar um fusão no juízo final*”. Carro fabricado pela *Volkswagen*, que em 1972 atingira o recorde de veículo automotor mais vendido em todos os tempos, superando o “Ford modelo T”<sup>15</sup>, o “fusca” estava longe de representar, à época, um “objeto de consumo” acessível às classes pouco abastadas economicamente. Por conseguinte, na canção, o “*fusão*” soa ironicamente como um sonho utópico muito distante do brasileiro pobre, para quem o enunciador se dirige.

A partir das reflexões analíticas, observamos que a polêmica velada ou ironia se dá, em *Comportamento Geral*, pelas ambiguidades semânticas. Ao afirmar um aparente acordo com a política vigente, por meio do cumprimento de “deveres”, o enunciador irônico está, na verdade, em via de mão dupla, aludindo a uma contravenção do “comportamento ordeiro”, respeitoso e de obrigação para com o país, disseminado pela propaganda pró-regime. As relações dialógicas entre o discurso hegemônico do Estado e o discurso estruturado pelo enunciador se estabelecem, mas adversamente. Amparamo-nos novamente no referencial bakhtiniano, ao apontar que na polêmica velada “[...] a segunda voz, uma vez instalada no discurso do outro, entra em hostilidade com o seu agente primitivo e o obriga a servir a fins diametralmente opostos. O discurso se converte em palco de luta entre duas vozes” (BAKHTIN, 1997, p. 194). Na canção em análise, autor-criador e Estado defendem instâncias axiológicas em choque, as vozes estão em tensão, no fio tênue do discurso.

Os “ditos” do texto apresentam uma aparente concordância, que é subvertida por sinais enunciativos implícitos. Os embates ideológicos indicam que as vozes estão em oposição. O discurso irônico do enunciador coexiste com o discurso do Estado. Um não anula o outro. Ao recuperar dialogicamente o discurso cívico de “ordem”, que propõe uma postura de obediência e de participação no “Projeto de Nação”, o enunciador está, implicitamente, por meio dos efeitos de sentido irônico, contestando-os. Os “não ditos” – não detectados na enunciação primeira – reverberam em sua camada interior, tornando-se outros “ditos”.

---

<sup>15</sup> Segundo o *site* History (2003, n.p), em 1972 “[...] o Fusca ultrapassou o recorde de produção mundial de 15 milhões de veículos, estabelecido pelo lendário Model T da Ford entre 1908 e 1927”.

Elementos modernos próprios da esfera carnavalesca, como o “samba”, a “cerveja”, o “carnaval” (GONZAGUINHA, 1973, n.p.), soam negativamente ao promover nos interlocutores um estágio de entorpecimento, de farsa, de falsa alegria – logo, eles, por se conformarem com tal condição, fazem – segundo as marcas enunciativas do enunciador, por “merecer” – em uma construção de outro desdobramento irônico do discurso do enunciador a respeito do interlocutor: “*Você merece!*” – reiterado anaforicamente ao longo da enunciação. Os enunciados de *Comportamento Geral* alumbram um estágio generalizado da postura coletiva de parte da nação brasileira que, diante das sanções aplicadas pela política do medo, acabava não participando ativamente da vida política do país.

Ao final do refrão, projeta-se mais uma provocação ao interlocutor, agora, em tom interrogativo: “*Cerveja, samba e amanhã, seu Zé, se acabarem com teu carnaval?*”. A provocação se alicerça na alteração da esfera do coletivo para o particular, acentuado pelo pronome possessivo “*teu*”: “*se acabarem com teu carnaval?*” (GONZAGUINHA, 1973, n.p.), em uma relação intertextual com o poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade, no que tange ao encurralamento posterior ao “fim da festa”: “*Cerveja, samba e amanhã, seu Zé, / se acabarem com teu carnaval?*” (GONZAGUINHA, 1973, n.p.) – “*E agora, José? / A festa acabou*”. (ANDRADE, 2012, p. 28). Em outras palavras, o enunciador projeta um dizer indireto ao interlocutor: “O que fazer quando a festa acabar?”. Em síntese, as relações dialógicas presentes em *Comportamento Geral* se estabelecem essencialmente pelo choque entre propaganda cívica e ufanista – a “palavra de ordem”, e a “palavra da desordem” – tida na contestação burlesca – esta última instaurada pela polêmica velada. Apropriando-se do discurso de outrem, o autor-criador concebe um novo discurso, não inteiramente novo, mas que não reafirma o anterior, ao contrário, repele-o.

### **Considerações finais**

A partir da análise realizada, foi possível constatar que os enunciados de *Comportamento Geral* dilatam o parâmetro semântico dos signos aparentes, desconstruindo o discurso da propaganda nacional desenvolvimentista do “*milagre brasileiro*”, por meio da estilística estruturada a partir da polêmica velada. O contra-

discurso materializado pelos deboches, pela ironia do autor-criador Gonzaguinha estabelece relações dialógicas que rebaixam a propaganda ufanista desenvolvida pela AERP, fazendo vir à tona uma atmosfera de desequilíbrios sociais e de relações acentuadas de poder, ocultados pela propaganda otimista.

As estratégias discursivas dialógicas empregadas com vistas ao irônico propiciam a bivocalidade, a construção de aberturas polissêmicas, entre “ditos” e “não ditos”. O discurso do autor se apropria do discurso alheio, para servir a outros fins. Os enunciados que formam a enunciação simulam uma falsa concordância, revelando, ao contrário, uma disjunção de sentidos; uma tensão entre os discursos. Partindo de paradigmas axiológicos divergentes, os discursos de ambos estão em oposição. Mesmo quando “dizem a mesma coisa”, colidem na estrutura interna da enunciação, apresentando hostilidade entre si.

O “país” enunciado pelos militares em seu discurso otimista não é o mesmo “país” de *Comportamento Geral*. Os sentidos escamoteados pelo compositor, revelados pelo processo de investigação do processo irônico, constroem-se em ataques ao discurso instituído pelo regime totalitário, e ao conformismo de parte da sociedade brasileira frente às agruras do governo ditatorial instaurado após o golpe civil-militar de 1964. Ao simular um aparente acordo com o discurso ufanista, a polêmica velada engendrada pelo autor-criador Gonzaguinha, articula, por meio da palavra bivocal, uma incursão estilística de subversão ante um contexto de interdição da palavra democrática, dialógica e pluridiscursiva, concebendo novos ditos, pelos não-ditos que reverberam na tessitura do texto.

ARCHANJO, Rafael Menari; LUDOVICE, Camila de Araújo Beraldo. The “said” by the “unsaid”: dialogical relations and hidden polemic in the lyrics of Gonzaguinha’s song *Comportamento geral*. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 219-240, 2016.

**Abstract:** *With the civil-military coup in 1964 and the gradual upsurge of the Public Entertainment Censorship Service (PECS), which aimed at restraining the discourses opposing the Brazilian government at that period, stylistic strategies such as the hidden polemic were employed in the field of artistic communication to convey an enunciation in disagreement with the optimist discourse of the established system. In this context, specifically in the song lyrics field, Gonzaguinha was highlighted, an author of a wide range of censored works due to the conception of an enunciation that battled against the system. In this work, which is structured in a bibliographic review methodology, along with an application of the analytical theory, we will investigate the lyrics of*

Comportamento Geral by the aforementioned author, with the objective of identifying the dialogical relations between the song lyrics and its chronotope, and how they are built by means of the hidden polemic or irony. The concepts approached are mainly part of studies of Mikhail Bakhtin (1997, 1998, 2011) and Volochínov and Bakhtin (2006). The analysis prove that enunciation of Comportamento Geral reflects on the arrangement of a discourse that is opposite to the State, by using ironic and teaser semantic ambiguities to bend the censure. The dialogical relations take place, but as opposing relations. The apparent “said” presented in the enunciation is subverted by “unsaid” that echoes within the discourse, thus forming its hidden reply to the hegemonic discourse of military dictatorship.

**Keywords:** *Dialogical Relations. Hidden Polemic. Irony. Discourse. Song Lyrics.*

Submetido em: 23/04/2016.

Aceito em: 02/07/2016.

## Referências

ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARAÚJO, P. C. **Eu não sou cachorro não – música popular cafona e ditadura militar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ARNS, P. E. **Brasil: nunca mais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BAHIANA, A. M. Gonzaguinha termina mais um LP e perde o sono. **Jornal de Ibraim Sued**. Rio de Janeiro: 01 mai. 1976.

\_\_\_\_\_. **Nada será como antes: MPB nos anos 70**, v. 141. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Coleção Retratos do Brasil).

\_\_\_\_\_. **Almanaque anos 70**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BAKHTIN, M. A ideia em Dostoiévski. In: \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini *et al.* 4. ed. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. Ensaios de Cultura. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2003. p. 01-09.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Unicamp, 1996.

BRASIL. **Ato Institucional n. 5**. 13 dez. 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/AIT/ait-05-68.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Arquivo Nacional. Departamento de Censura de Diversões Públicas (DCDP). **Comportamento Geral**, Parecer n. 16.096, Rio de Janeiro (RJ), 13 out. 1972.

\_\_\_\_\_. Arquivo Nacional Confidencial. Informe n. 969/19/ARE 83. Prontuário: Luiz Gonzaga Júnior, 02 ago. 1983.

\_\_\_\_\_. Comissão Nacional da Verdade (CNV). **As estruturas do Estado e as graves violações de direitos humanos**. 2014. Disponível em: <<http://www.cnv.gov.br/>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ)**. Disponível em: <<http://www.aperj.rj.gov.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

CARNEIRO, M. L. T. (Org.). **Minorias silenciadas** – história da censura no Brasil. São Paulo: Edusp, 2002.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 37-60.

FICO, C. **Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FIORIN, J. L. Língua, discurso e política. **Revista ALEA**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 148-165, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v11n1/v11n1a12>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 53-93.

GASPARI, E. **Ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

GRUPO DE ESTUDO DE GÊNERO DO DISCURSO (GEGe). **Palavras e contrapalavras. Glossário de conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GONZAGUINHA. **Luiz Gonzaga Junior**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1973. 1 LP com 11 faixas.

HISTORY. **O último fusca sai de linha.** jul. 2003. Disponível em: <<http://www.seuhistory.com/etiquetas/fusca>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da paródia:** ensinamentos das formas de arte do século XX. Tradução de Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 115-131.

ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SEVERIANO, J.; MELLO, Z. H. de. **A canção no tempo** – 85 anos de músicas brasileiras. v. 2, 1958-1985. São Paulo: 34, 1998.

SCHWARZ, R. Cultura e política, 1964-1969. In: \_\_\_\_\_. **O pai de família e outros estudos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 61-92.

SOUZA, T. de. O consagrado Gonzaguinha de volta ao começo. **Jornal do Brasil.** Rio de Janeiro: mai. 1980, p. 32.

\_\_\_\_\_. De volta ao começo. **Jornal do Brasil.** Rio de Janeiro, p. 25, 15 maio 1988.

VENTURA, Z. **1968:** O ano que não terminou. 3. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

WISNIK, J. M. O minuto e o milênio ou Por favor, professor, uma década de cada vez. In: NOVAES, A. (Org.). **Anos 70 – música popular.** Rio de Janeiro: Aeroplano Senac Rio, 1979. p. 25-37.



# CADEIAS REFERENCIAIS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO JORNALISMO POPULAR

Wagner Alexandre dos Santos COSTA<sup>1</sup>  
Vanda Maria Cardozo de MENEZES<sup>2</sup>

**Resumo:** As sucessivas retomadas de um item lexical no texto formam uma cadeia textual/referencial. O estudo da fabricação dessas cadeias pode ser um valioso instrumento para desvelar procedimentos linguístico-discursivos vários em textos noticiosos, como a evolução informacional, a construção de drama/humor, bem como observar a perspectiva pela qual um conteúdo é interpretado pela instância produtora, o jornal. Neste estudo, que se vincula à Linguística textual, desenvolveu-se uma análise qualitativa sobre a progressão referencial de certos itens lexicais referencialmente instáveis, presentes no título de notícias do jornal popular carioca *Meia Hora*, em conformidade com Mondada (2005), Koch e Elias (2008), Marcuschi (2004), Cavalcante (2011) e Roncarati (2010). Nos procedimentos metodológicos, isolamos as cadeias referenciais das notícias do *corpus* e estabelecemos as relações entre seus componentes, procurando compreender o processo de estabilização do item-fonte, presente no título. Os resultados demonstram que, no material analisado, o subtítulo é o espaço primeiro para a construção de hipóteses afinadas ao conteúdo global do texto. Observou-se, ainda, que a cadeia referencial perfaz uma trajetória do (+) *informal* e (+) *metafórico/instável* ao (+) *formal* e (+) *referencial/estável*. Além disso, consideramos ser a categoria título, sobretudo na esfera jornalística, uma unidade também referencial dinâmica, recategorizável, instável e em construção no fio do discurso.

**Palavras-chave:** Cadeias referenciais. Estabilização. Jornalismo popular.

## Introdução

No desenvolvimento de nossa atividade discursiva, de escrita ou fala, de produção ou interpretação, lançamos mão de recursos variados por meio dos quais gerenciamos a

---

<sup>1</sup> UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Departamento de Letras e Comunicação. Seropédica – Rio de Janeiro – Brasil. 23890-000 – [wagnerasc@bol.com.br](mailto:wagnerasc@bol.com.br)

<sup>2</sup> UFF – Universidade Federal Fluminense – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Niterói – Rio de Janeiro – Brasil. 24220-900 – [vcenezes@terra.com.br](mailto:vcenezes@terra.com.br)

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v13i3.1068>

interação, frequentemente construindo cadeias referenciais. Essa atividade pressupõe que façamos constantemente referência a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos e mantenhamos em foco os referentes introduzidos por meio da operação de retomada. Além disso, inclui que desfocalizemos referentes e os deixemos em *stand by*, para que outros referentes sejam introduzidos no discurso e o processo recomece.

Na base dessa atividade, relacionam-se dois processos que não se separam rigorosamente: o de referenciação, que corresponde a colocar em cena no texto novas entidades e referentes, e o de progressão referencial, relacionado ao processo de textualidade e continuidade tópica do texto, pois inclui a retomada de referentes já introduzidos ou que servem de base, por meio de alguma associação, para introdução de novos referentes.

Em relação à categoria título, no jornalismo popular, o estilo de linguagem adotado na sua elaboração, em geral, destaca-se por apresentar uma relação peculiar entre a forma e o conteúdo dos enunciados. Alguns títulos podem ser considerados semanticamente desviantes, uma vez que possibilitam ao leitor interpretações que não necessariamente são desenvolvidas no corpo do texto. Tais interpretações são possíveis ao leitor a partir da materialidade do texto por meio de processos referenciais, que incluem operações cognitivas e inferenciais mobilizadas na atividade de leitura.

Uma abordagem dessas ocorrências à luz de processos referenciais de construção de sentidos pode nos mostrar, com base na análise de cadeias referenciais, que a instabilidade atribuída ao título, aqui concebido como uma unidade referencial, resolve-se por meio da evolução de certos objetos de discurso nele presentes.

A par disso, neste estudo, pretendemos demonstrar que: a) certos títulos contêm objetos de discurso com base nos quais o leitor pode ativar informações armazenadas em sua memória e atribuir à notícia uma coerência no processo inicial de leitura diferente da atribuída ao final dela e que, portanto, b) a relação entre título e texto será, *a priori*, instável, uma vez que o leitor deverá confirmar a expectativa de significação para a qual aquele aponta. Ademais, defendemos no texto a tese de que a categoria título, pertencente a um esquema textual, aqui sob foco a notícia jornalística, é uma unidade referencial e, como tal, pode ser também recategorizada.

Para tanto, foram analisadas três notícias extraídas do jornal popular *Meia Hora*, de *corpus* organizado entre os anos de 2010 e 2013, sobre as quais realizamos uma análise

qualitativa com base na constituição de cadeias referenciais envolvidas na instabilidade de certas referências. São elas: *Novo cardápio da cadeia: Pão com Ovo* e *Barbie ganha vida*, publicadas em 20/08/2011 e 1º/09/2011, respectivamente.

Dentro dessa perspectiva de abordagem, que é sociocognitiva e interacional, entende-se que a atividade linguística tem como base o processo de interação entre as pessoas, que discursivamente constroem e reconstróem o mundo. Deste modo, privilegamos, nessa vinculação teórica, considerações de autores como Mondada (2005), Koch e Elias (2008), Marcuschi (2004), Cavalcante (2011) e Roncarati (2010).

### **Referenciação como atividade dinâmica de (re)construção de sentidos**

Estudos sobre referência não são uma novidade, pois uma concepção de referência atrelada à filosofia da linguagem vem desde a Antiguidade, considerando como unívoca e objetiva a relação entre objetos discursivos e objetos do mundo, entre palavras e coisas.

Conforme demonstra Cavalcante (2011, p. 19), filósofos como Platão e Aristóteles já refletiam sobre linguagem e referência distinguindo conceitos de “expressão”, “conteúdo” e “referente”. Segundo tal visão, o referente correspondia à “coisa” e a referência constituía a relação entre linguagem e exterioridade. Ou seja, os registros desses primeiros pensamentos diziam que o referente seria o próprio objeto da realidade, designado pelas expressões linguísticas. Assim, a língua representaria perfeita e adequadamente o mundo, que estaria pronto, de tal modo que ela (a língua) refletia o mundo, representava-o fidedignamente, independente dos sujeitos.

Atualmente, entende-se a referência não a partir de uma relação estática, na qual a língua seria um instrumento simplesmente acabado e pronto para representar o mundo com fidelidade. Essa alteração de enfoque é defendida por Marcuschi (2004, p. 263) quando propõe “mudar a forma de contemplar a questão saindo da ideia de *relação* para a de *ação*” (grifos do autor), ideia que já se entrevê, também, na citação de Malinowski feita por Benveniste.

Cada enunciação é um ato que serve ao propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais, a linguagem nesta função manifesta-se-nos, não como instrumento de reflexão, mas como um modo de ação (MALINOWSKI *apud* BENVENISTE, 2006, p. 90).

São, pois, conforme esta visão, muito mais complexas as relações entre língua e mundo, segundo as quais, “os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo.” (MONDADA; DUBOIS, 2003[1995], p. 17). Ou seja, afirma-se que as categorias e os objetos de discurso pelos quais os usuários compreendem o mundo se desenvolvem e se modificam conforme o contexto. Tais objetos não são preexistentes, nem são já dados, convencionais ou fixos.

Mondada (2005, p. 11), ao tratar da questão, propõe que se adote o termo “referenciação” em vez de “referência” e, em decorrência, propõe também a substituição do termo “referente” pelo termo, que melhor atende a tal proposta, “objeto de discurso”. Assim diz a autora:

A questão da **referência** [...] foi historicamente posta como um problema de representação do mundo [...]. A questão da **referenciação** opera um deslizamento em relação a este primeiro quadro: ela não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas [...].

No interior dessas operações de referenciação, os interlocutores elaboram **objetos de discurso**, i.e., entidades que não são concebidas como expressões referenciais em relação especular com objetos do mundo ou com sua representação cognitiva, mas entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação. [...] Dito de outra forma, o objeto de discurso não remete a uma verbalização de um objeto autônomo e externo às práticas languageiras; ele não é um referente que teria sido codificado linguisticamente. (MONDADA, 2005, p. 11)

A passagem da referência para a referenciação, como explicam Mondada e Dubois (2003), tem como pressuposto não apenas a visão do sujeito como um ser “encarnado” (em oposição a uma concepção abstrata e ideal de sujeito), mas também a de um sujeito que interage sociocognitivamente com o mundo. Deve-se destacar, ainda, segundo as autoras, que

[...] não se pode mais, a partir de agora, considerar nem que a palavra ou categoria adequada é decidida *a priori* “no mundo”, anteriormente à sua enunciação, nem que o locutor é um locutor ideal que está simplesmente tentando buscar a palavra adequada dentro de um estoque lexical. [...] O ato de enunciação representa o contexto e as versões intersubjetivas do mundo. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 17)

Posto isso, concebendo o mundo como um fluxo constante de estímulos, os objetos são construídos através dos processos cognitivos dos sujeitos, a partir de categorias flexíveis e instáveis, através dos processos complexos de categorização.

A ideia de a referenciação ser intersubjetiva é corroborada, ainda, por Alves Filho (2010, p. 213), ao defender uma concepção dialógica de referenciação. Segundo ele (*op. cit.*, grifos do autor), “[...] os indivíduos não *referem* sozinhos, porque fabricam os referentes segundo “óculos sociais”, para usar aqui expressão de Blikstein (1990), mesmo quando dão a entender que o fazem de modo individual.”. Ou seja, embora o processo de referenciação seja *situado/contingenciado* (cf. MARCUSCHI, 2007a, p. 19), no sentido de ser realizado em uma atividade concreta de comunicação, ele envolve elementos de uma cognição social (onde entraria o papel da experiência e da cultura).

Por fim, Koch (2005, p. 33) adverte que os objetos de discurso devem ser entendidos como entidades dinâmicas do discurso que, uma vez neste inseridos, segundo a autora (*op. cit.*), “podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se”.

Enfim, seguindo o exposto, delimitado principalmente por Mondada e Dubois (2003), enfatizamos a perspectiva sociocognitiva, discursiva e interacionista, para a qual os processos de referenciação são considerados como construção de objetos de discurso e de negociação de modelos de mundo.

### **Progressão textual e constituição de cadeias referenciais**

Em nossa atividade discursiva de fala e escrita, podemos introduzir, ativar, desativar e reativar objetos de discurso, operações que envolvem aspectos cognitivos do processamento textual. Segundo explicam Koch e Elias (2008, p. 127), tais atividades correspondem à:

- a) Introdução/construção: diz respeito à introdução no texto de um objeto de discurso ainda não mencionado. Dessa forma, põe-se um referente em foco, que fica saliente no modelo textual.
- b) Retomada/manutenção: quando um objeto de discurso “presente” no texto é reativado por meio de uma forma referencial, de modo que permaneça em foco.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Cf. em Cavalcante (2011, p. 53) o que diz a autora sobre duas perspectivas de abordagem dos objetos de discurso em um texto. De acordo com a tese defendida pela autora, entendemos que um objeto de discurso

c) Desfocalização: é a retirada do foco antes localizado em um objeto de discurso, motivada pelo surgimento de um novo objeto de discurso que assume a posição focal. Pode ser apenas momentânea, visto que o objeto de discurso desfocalizado (posto em *stand by*) pode voltar a foco.<sup>4</sup>

Dessa forma, no processo de compreensão textual, o conhecimento pode ser constantemente atualizado e colaborar na (re)construção do sentido proposto pelo interlocutor. Também, como diz Koch (2006, p. 59), a progressão textual/referencial mobiliza um processamento da referência em sua relação com os elementos do cotexto e do contexto.

Então, a eficácia na comunicação depende de vários fatores, a textualidade é um deles. Assim, para se conseguir continuidade em um texto, são necessários procedimentos de retroação a objetos de discurso antes nele introduzidos e também de progressão. Ou seja, como destacamos anteriormente, além da introdução de referentes, faz-se importante a manutenção do foco desses tais referentes, de modo que possam permanecer ativados na memória do interlocutor. De modo contínuo, as informações construídas em um dado momento no texto constituir-se-ão em suporte para novas informações. Conforme explicado por Koch e Elias (2008, p. 131), “retomada é a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem a cadeias referenciais ou coesivas, que são responsáveis pela progressão referencial do texto.”.

Explica Roncarati (2010) que é pela progressão referencial (da sequencialidade) que vai se desenvolver uma cadeia referencial, “a partir da introdução, preservação, continuidade, identificação e retomada de referentes textuais” (p. 89). Tal noção, já desenvolvida por Halliday e Hasan (1976) e também por Chastain (1975) e Corblin (1995), foi atualizada por Roncarati, que considera, junto com estes últimos, haver possibilidade de ativação de um referente por procedimentos não só exclusivamente linguísticos, mas também por operações cognitivo-inferenciais. Assim também Koch e Elias (2010, p. 144) compreendem o fenômeno, ao dizerem que as cadeias referenciais

---

pode estar presente em um texto sem que isto implique sua explicitação. Ver também em Marcuschi (2007b, p. 40) a opinião de que “referir é, em certos casos, inferir”.

<sup>4</sup> Em Koch (2002, p. 83), no lugar dos termos “introdução”, “retomada” e “desfocalização”, encontramos, respectivamente, os termos “ativação”, “reativação” e “de-ativação”.

podem ser construídas com base em elementos presentes no texto ou que podem ser ativados a partir deles.

A constituição de uma cadeia referencial é, dessa forma, resultado da manutenção ou evolução de um objeto de discurso (cf. KOCH, 2008, p. 102). Vincula-se, assim, a vários recursos gramaticais que, juntamente com recursos de ordem lexical, são mobilizados como estratégias de progressão referencial, constituindo os vetores desse processo.

Dentre os recursos mais eficazes de progressão (e, portanto, de fabricação de cadeias referenciais), figuram as expressões nominais, que se realizam com um núcleo substantivo, podendo conter determinantes e/ou modificadores. De acordo com Koch e Elias (2010, p. 149), dentre as funções que essas expressões nominais podem exercer estão as de *recategorização* (retomada de um referente com alteração de suas propriedades ou acréscimo de outras, nesse caso tendo seu enquadre em outra categoria), *explicação e definição de termos* (ocorre com retomada de um termo pelo emprego de forma sinônima, hipônima ou hiperônima), *encapsulamentos* (quando uma porção anterior ou posterior do texto é sumarizada por meio de uma forma nominal ou pronominal), *orientação argumentativa do texto* (podem sinalizar o projeto de sentido proposto, levando o leitor às conclusões pretendidas). Por tudo isso, estes elementos são importantes carreadores de informação no curso de uma cadeia referencial.

O procedimento da recategorização, a nosso ver, pode estar vinculado à constituição de uma cadeia referencial, que não deve se limitar à correferência. Cavalcante (2011) defende a tese de a recategorização poder-se somar a qualquer fenômeno anafórico ou dêitico e ainda poder comportar índices de evolução do referente.

A recategorização pode ser abordada, como vemos, não apenas sob o viés do processamento cognitivo de como os conceitos são construídos na mente humana, mas também sob o ponto de vista discursivo, ou para salientar traços de expressividade nos arranjos estilísticos de um texto, ou para ressaltar a importância da transformação dos referentes no desenvolvimento argumentativo do discurso (CAVALCANTE, 2011, p.152).

Assim, por meio da recategorização, pode-se proceder à manutenção de um mesmo referente no curso de uma cadeia referencial, ainda que ele se transforme ou que dele se ressalte um determinado aspecto em relação ao seu estágio anterior.

Halliday e Hasan (1976 *apud* RONCARATI, 2010) empregaram o termo “cadeia coesiva” para indicar operações textuais em que um item fazia referência a outro no contexto imediatamente precedente. Os autores propuseram três tipos de cadeias coesivas (referenciais): *de identidade*, *de similaridade* e *de interação*.

A *cadeia de identidade* é formada pela sucessão de elementos individualizados, específicos, correferencialmente vinculados (Maria ← Ela ← A menina); a *cadeia de similaridade* estabelece vínculo entre elementos de natureza diferente, não correferenciais, mas relacionados a um mesmo campo semântico de sentidos (dançar — pular — correr). Já a *cadeia de interação* promove o vínculo entre tipos de elementos próprios de cada uma das anteriores (Na festa *Maria dançou. Ela pulou e correu*).

Como consideram Roncarati (2010, p. 90) e Koch (2005, p. 3), a fabricação de uma cadeia referencial, que se assenta tanto em movimentos endofóricos quanto em exofóricos, constitui uma ferramenta eficaz na produção de sentido e na argumentatividade. Assim, a análise de cadeias referenciais mostra-se um produtivo recurso aliado aos estudos do texto.

Há, ainda, várias vantagens de caráter metateórico no trabalho com cadeias referenciais, como assinala Roncarati (2010, p. 90). Destacamos, por exemplo, o fato de possibilitar a apreensão de pistas das quais o sujeito lança mão no processo de interpretação; de permitir uma observação mais pontual dos movimentos dinâmicos envolvidos nos processos de referenciação e de oferecer acesso à atribuição de coerência textual por meio da integração de unidades do fluxo informacional.

As vantagens que Roncarati (*op. cit.*) assinala incidem diretamente nos objetivos de nosso trabalho, no qual estamos preocupados em ressaltar a estabilização de certos objetos de discurso ainda instáveis no título.



## Estabilização da referência e construção de sentidos

### TEXTO 1

#### ***O NOVO CARDÁPIO DA CADEIA: PÃO COM OVO***

*Bandido foi preso no Recreio. Ele é apontado como o '02' do tráfico no Fallet e tinha plano pra matar o secretário de Administração Penitenciária na Ponte Rio-Niterói*

*Um dos homens mais procurados do Rio, Luiz Claudio Gomes, 37 anos, conhecido como Pão com Ovo, foi preso por policiais da 26ª DP (Todos os Santos), na noite de sexta-feira. De acordo com a polícia, ele é o segundo homem na hierarquia do tráfico do Morro do Fallet e Fogueteiro, em Santa Teresa, e estava foragido desde que as comunidades foram ocupadas por Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs).*

*Segundo a polícia, o suspeito vinha sendo monitorado há dois meses. O Disque-Denúncia (2253-1177) chegou a oferecer recompensa de R\$ 2 mil por informações que levassem a polícia ao paradeiro do bandido. Luiz Claudio foi capturado quando passava pela Rua Rabino Henrique Lemsle, altura do número 211, no Recreio dos Bandeirantes. Ao ser abordado pelos agentes, o traficante não resistiu à prisão.*

*As investigações apontam que o traficante teria fugido para Niterói em agosto do ano passado, quando teria participado da invasão ao Morro dos Marítimos, em Niterói. Na época, a Polícia Militar fez operação para acabar com a guerra entre bandidos de facções rivais, e 12 foragidos do Fallet foram capturados.*

*Contra o acusado havia vários mandados de prisão por tráfico e homicídio. Em julho, o Ministério Público do Rio de Janeiro o denunciou por associação para o tráfico.*

*O preso também é acusado pela polícia de planejar atentado contra o secretário de Administração Penitenciária, César Rubens. O ataque seria na Ponte Rio-Niterói. O plano foi descoberto por meio de escutas telefônicas.*

*O acusado foi condenado a 25 anos de prisão por homicídio e cumpriu pena de 15 anos por tráfico de drogas. Ainda de acordo com as investigações, o traficante é ligado à facção criminosa Comando Vermelho e estava controlando bocas de fumo em Niterói.*

Fonte: <[http://www.meiahora.ig.com.br/noticias/cat/plantao-de-policia\\_26.html](http://www.meiahora.ig.com.br/noticias/cat/plantao-de-policia_26.html)>. Acesso em: 28 nov. 2015.

No título, a expressão referencial “O novo cardápio da cadeia” constitui uma referência metafórica e designa o “bandido” *Pão com Ovo*. Este jogo discursivo é motivado cognitivamente pela associação entre dois planos: (A) um onde se localiza o apelido *Pão com Ovo*, dado a partir do nome de um alimento; (B) outro do qual participa *cardápio*, a lista de alimentos que podem ser consumidos.

A expressão “O novo cardápio da cadeia” produz, no plano B, o efeito de sentido da inclusão do “bandido” num espaço e numa dinâmica de relações em que passa de dominador a dominado, de forte a fraco, permeado por uma passividade, haja vista que se transforma em um objeto que pode ser devorado/*co(nsu)mido*. Já no plano A, produz o efeito de sentido de o homem, referenciado por “bandido”, ser listado como um dos encarcerados.

No plano discursivo, por meio da ironia, o objeto de discurso “O novo cardápio da cadeia” evoca potencialmente o conjunto de todos esses sentidos, construídos pelo momento da leitura, em que, colaborativamente, ocorre a construção da referência, a “co-construção” (CAVALCANTE, 2011, p, 120), já que o leitor, em seu processo ativo, também é responsável pela construção da referência. Dada essa possibilidade de evocar tais significações, pode-se falar em instabilidade referencial e em estabilização da referência na evolução da leitura do texto, conforme o estudo de Costa (2013). Por decorrência deste ponto de vista, o título por si, como objeto também referencial, dificilmente será pleno, podendo também ser recategorizado no processo de processamento textual.

Assim, do título ao texto, em termos de cadeia referencial (RONCARATI, 2010), o percurso que o leitor pode trilhar em direção à estabilização da referência inclui as seguintes expressões:

(1) *O novo cardápio da cadeia: Pão com Ovo* (título) – ativação/introdução de referente

(2) *Bandido* (subtítulo) – recategorização por expressão nominal indefinida

(3) *Ele* (subtítulo) – retomada por pronominalização

(4) *Um dos homens mais procurados do Rio* (1.1) – recategorização por expressão nominal indefinida

(5) *Luiz Cláudio Gomes* (1.1) – retomada por aposto explicativo, forma referencial ampliada (em oposição à *Luiz Cláudio*, forma reduzida)

(6) *Pão com ovo* (1.2) – retomada parcial do referente (1) – *O novo cardápio da cadeia: Pão com Ovo*

(7) *ele* (1.3) – retomada por pronominalização

(8) *(Ø) estava foragido* (1.4) – retomada por elipse

(9) *o suspeito* (1.6) – recategorização por expressão nominal definida

(10) *(d)o bandido* (1.8) – recategorização por expressão nominal definida

(11) *Luiz Cláudio* (1.8) – retomada por forma referencial reduzida de *Luiz*

*Cláudio Gomes*

(12) *o traficante* (1.10) – recategorização por expressão nominal definida

(13) *o traficante* (1.11) – retomada por forma idêntica

(14) *(Ø)teria participado* (1.12) – retomada por elipse

(15) *o acusado* (1.15) – recategorização por expressão nominal definida

(16) *o preso* (1.18) – recategorização por expressão nominal definida

(17) *O acusado* (1.21) – retomada por forma idêntica (1.15)

(18) *o traficante* (1.22) – retomada por forma idêntica (1. 10 e 11)

(19) *(Ø) estava* (1.23) – retomada por elipse

Nesse percurso, pode-se de pronto notar ser dinâmica a trajetória do objeto de discurso introduzido no título, mantido em foco por toda a extensão do corpo do texto, no qual sofre diversos acréscimos relacionados à evolução tópica e informacional na sua cadeia referencial (cf. Koch, 2005, p. 33, em que a autora destaca tal dinamicidade). Resolve-se, por exemplo, a instabilidade referencial instaurada no título, chegando-se à conclusão de que se trata de um “bandido”, “um dos homens mais procurados do Rio”, “traficante”, que foi “acusado” e “preso”.

A análise da cadeia referencial mostra que a estratégia de referenciação por recategorização – (2), (4), (9), (10), (12), (15), (16) – foi o procedimento mais produtivo no acréscimo de informações ao referente ativado no título. Por meio dela, o jornal opera a progressão do fluxo informacional da notícia nesse eixo temático instável no momento da ativação do referente “Pão com Ovo”.

Nas retomadas por formas referenciais não recategorizantes – (5) e (11) –, também há acréscimo informacional, entretanto, isto é realizado secundariamente. Note-se que antes são feitas várias recategorizações até que seja apresentado o aposto explicativo em (5), então o leitor é apresentado primeiro à designação “bandido”, primeira pista textual para a reformulação em curso.

Já as retomadas por pronominalização – (3) e (7) – e as por elipse – (8), (14) e (19) – não são responsáveis por tal progressão tópica, mantendo a informação anterior em seu mesmo estágio. A esse respeito cabe conferir a seguinte consideração de Neves (2007, p. 40):

Quando uma oração se constrói com o chamado **sujeito expresso**, isso tem razões discursivo-textuais [...] nesse ponto do enunciado, um sintagma nominal se faz necessário para operar uma descrição, imprescindível, por exemplo, à configuração de uma entidade como elemento ‘novo’ no fluir da informação, o que não se obtém com Ø (‘sujeito oculto’) e nem mesmo com *ele* ou *ela* (sujeito expresso por pronome).

Vê-se, assim, que os elementos de uma cadeia referencial cumprem funções específicas, podem ligar-se à progressão tópica ou à sua manutenção. No caso em tela, a progressão informacional é responsável diretamente pelo que tratamos por estabilização da referência (COSTA, 2013).

Por outro lado, a estabilização desses referentes constituintes do título provoca a reconstrução do conteúdo semântico deste. Sendo uma categoria esquemática, não um simples sintagma, o título é, então, tomado como uma unidade prospectiva reformulável, recategorizável.

## TEXTO 2

### **BARBIE GANHA VIDA**

*Mãe coloca seios falsos em filha de apenas 4 anos*

*Uma americana gerou muita polêmica nos Estados Unidos, ao colocar seios e bumbum falsos em sua filhinha de apenas quatro anos, para que a criança participasse de prova num concurso de beleza infantil. A ideia da mãe, Lindsay Jackson, era fazer a pequena Maddy Jackson parecer a cantora americana Dolly Parton. Por isso, deixou a menina com aparência de mulher adulta. No concurso, a garotinha também usou uma maquiagem pesada e peruca. Também vestiu um tipo de macacão bem justo ao corpo. As imagens foram exibidas em um reality show da TV NBC. Lá, eles mostram o dia a dia de crianças que participam de competições de beleza.*

*Em entrevista à apresentadora do programa, Lindsay disse que isso é normal para ela e sua filha e que não vê exagero algum.*

*"Para algumas pessoas, é um exagero, mas para nós isso acontece... Quando ela usa os seios e o bumbum falsos, ganha um bônus", afirmou.*

*Mas nem todos concordam com Lindsay Jackson. Até mesmo o estilista da menina, Michael Booth, considera os encheimentos um exagero.*

*"Eu não sou um grande fã do equipamento nos seios dela. Ela é muito jovem, mas espero que os juízes encarem isso como de bom gosto", disse.*

*Alguns grupos chegaram a lançar protestos no Facebook contra as competições, ganhando cada dia mais adeptos.*

Fonte: <[http://www.meiahora.ig.com.br/noticias/barbie-ganha-vida\\_3892.html](http://www.meiahora.ig.com.br/noticias/barbie-ganha-vida_3892.html)> Acesso em: 28 nov. 2015.

De acordo com os pressupostos adotados neste trabalho, uma atividade de referenciação ocorre no desenrolar do texto, de modo que um referente não implica a *coisa* extralinguística, por isso, em nossa acepção, equivale ao termo objeto de discurso, que designa o conhecimento atualizado pela junção de forma linguística, conteúdo e prática sociocultural (BLIKSTEIN, 2003).

O nome *Barbie*, no título, corresponde a uma primeira categorização do referente que, mais adiante, será recategorizado e se desenvolverá, explicitando seu sentido no corpo do texto. *Barbie* é uma opção de representação de um estado de coisas posta no discurso de acordo com o sentido pretendido pelo enunciador. Trata-se, assim, da (re)construção da realidade (BLIKSTEIN, 2003; KOCH; ELIAS, 2008) e, sobretudo, da construção da realidade criada no texto. Quer dizer: uma menina de quatro anos, com maquiagem pesada, seios e bumbum artificiais, roupa colada e peruca foi, conforme o conhecimento enciclopédico ou de mundo do enunciador, designada como tal.

Esse conhecimento é, em tese, mutuamente compartilhado entre os membros de um grupo e, no processo de interação em questão, um conteúdo que fosse julgado pelo enunciador como inacessível ao interlocutor seria estrategicamente desprezado, o que evidencia a intencionalidade daquela expressão linguística.

O subtítulo desse texto, *Mãe gerou polêmica ao travestir criança de adulta*, é contemplado no título em parte por uma relação metafórica: por um lado, o fato de *Barbie* ser a mais famosa representação de bonecas que fogem ao estereótipo de bonecas-bebê ou similares, recriando o perfil de uma adolescente ou jovem mulher e, por outro, Maddy Jackson ser conceptualizada como tal, recebendo as características de *Barbie*.

No corpo do texto, o objeto de discurso é retomado, de modo a ser mantido em foco em todo o seu curso, numa cadeia referencial em que seu sentido vai sendo reconstruído, ao mesmo tempo em que o título vai sendo, ele mesmo, recategorizado:

(1) *Barbie* (título) – ativação do referente;

(2) *(em) filha de apenas 4 anos* (subtítulo) – retomada por meio de recategorização;

(3) *sua filhinha de apenas quatro anos* (1.2) – retomada por meio de recategorização;

(4) *a criança* (1.2/3) – retomada por meio de expressão nominal definida, designação hiperonímica;

(5) *a pequena Maddy Jackson* (1.4) – retomada por meio de expressão nominal definida recategorizadora, designação hiponímica em relação à *criança*;

(6) *a menina* (1.5) – retomada por meio de expressão nominal definida, designação hiperonímica em relação à *menina*;

(7) *a garotinha* (1.7) – retomada por meio de expressão nominal definida;

(8)  $(\emptyset)$  *vestiu* (1.8) – retomada por elipse;

(9) *sua filha* (1.12) – retomada por expressão nominal definida;

(10)  $(\emptyset)$  (1.14) – retomada por pronominalização;

(11)  $(\emptyset)$  *ganha* (1.14) – retomada por elipse;

(12) *da menina* (1.15/16) – retomada por expressão nominal definida;

(13) *dela* (1.17) – retomada por pronominalização;

(14) *Ela* (1.17) – retomada por pronominalização.

Nesse desenvolvimento, em face das diversas transformações que o objeto de discurso (1) *Barbie* sofre, testemunha-se o seu processo de estabilização e a orientação argumentativa a ele impressa. Note-se que, em oposição à caracterização sexual exacerbada projetada na menina e consubstanciada pela expressão nominal *Barbie*, opõem-se, em vários momentos do texto, objetos de discurso que realçam a inocência da criança, como em (2), (3) e (5), por exemplo.

Ainda, a categorização *Barbie* afasta-se de uma maneira sóbria e impessoal de dizer, constituindo pistas da subjetividade do enunciador e de sua visão de mundo. Para nós, nesse sentido, evidenciam-se a apreensão e a transformação do fato em notícia segundo o prisma particular do jornalista.

Também se pode contrapor toda a cadeia referencial fabricada no corpo do texto à introdução do referente no título. Nesse procedimento, poderíamos atribuir ao título a tentativa pelo autor de imputar a sua crítica ao caso noticiado, com certo tom de informalidade e (talvez) humor, o que não se pode observar nas diversas retomadas textuais, mais formais e voltadas para o apelo dramático.

Veja-se, então, que se podem destacar, na evolução tópica, certos objetos do discurso que recategorizam mais nitidamente a ativação feita no título. Dessa forma, há entre (2) *(em) filha de apenas 4 anos* e (3) *sua filhinha de apenas quatro anos*, uma diferença entre seus núcleos. Além de ambas enquadrarem o referente expresso por (1) *Barbie* em outra categoria, o que em si já configura um desenrolar da informação introduzida no título, a recategorização feita em (3) apresenta o referente redimensionado afetivamente (filha → filhinha). Na mesma direção de construção de sentidos, aponta-se a ocorrência (5) *a pequena Maddy Jackson*, na qual o adjetivo *pequena*, diferente do que se poderia objetar, não caracteriza, mas sim qualifica seu núcleo *Maddy Jackson*, conferindo-lhe o acento crítico intencionado.

Em suma, destaque-se que a cadeia referencial fabricada para (1) *Barbie* executa simultaneamente dois movimentos na construção de sentidos: no primeiro, vinculado ao fluxo informacional do texto, o jornal estabiliza a referência ativada no título e faz cumprir a finalidade de informar do gênero notícia; no segundo, associado à argumentação que perpassaria o texto, imprime-se ao conteúdo um tom de crítica, permitido pela dramaticidade que conduz as recategorizações apontadas. Além disso, note-se que a cadeia referencial percorre uma trajetória do (+) *informal* e (+) *metafórico/instável* ao (+) *formal* e (+) *referencial/estável*.

## Conclusão

Ao observarmos o emprego de algumas expressões referenciais no título de notícias do jornal *Meia Hora*, pudemos verificar que elas estão associadas à construção de sentidos desviantes. Se, de um lado, as expressões referenciais oferecem indícios da imagem do leitor formulada pelo jornal(ista), via uma abordagem predominantemente informal, também, por outro lado, denunciam uma visão subjetiva de como um fato é construído pela instância de produção.

A análise das expressões referenciais em títulos de notícias desse jornal demonstrou que são um fecundo espaço de observação de como, a partir delas, constrói-se discursivamente um perfil idealizado de leitor. Parte dessa projeção sobre o leitor pode ser medida ainda pela referida apreciação subjetiva, muitas vezes avaliativa, da instância

de produção na concepção do fato e como espera que o leitor o receba, antecipando-se a ele.

A análise das cadeias referenciais nas notícias deste *corpus* demonstrou que a trajetória de algumas expressões referenciais no título segue o percurso do (+) *informal e (+) metafórico/instável* ao (+) *formal e (+) referencial/estável*, ou seja, alguns objetos de discurso-chave na construção do título sofrem alterações no seu registro de modo que um título informal seja seguido, na sequência, por um subtítulo em geral mais formal. A partir disso, inferimos que essa especificidade faz parte de uma estratégia de aproximação entre jornal e leitor.

A nosso ver, a razão de tais expressões referenciais informais do título serem retomadas por expressões mais formais está associada também ao que consideramos por “estabilização da referência”, visto que o duplo sentido/ambiguidade por nós ressaltado teria como ponto de partida justamente a possibilidade de mais de uma interpretação delas decorrente.

A estabilização da referência e do conteúdo efetivamente noticiado é uma necessidade da qual o jornal não poderia prescindir, uma vez que ele possui objetivos comerciais e compromissos profissionais que o definem como tal, o que exige a “veracidade” da notícia (em oposição à sua falsidade), pois nisto também repousa a credibilidade do jornal. Daí, na construção do texto, o jornalista ter de operar com expressões mais estáveis do núcleo temático da notícia ou resolver a sua instabilidade antes do seu final. Isso explica o uso, no corpo do texto, de linguagem mais formal bem como a presença de uma cadeia referencial alinhada ao conteúdo efetivamente noticiado.

Por fim, para além das expressões referenciais, até mesmo as categorias estruturais do gênero textual estudado (a notícia) são passíveis de serem consideradas pela perspectiva da referenciação. Assim, sendo elementos constituintes do ato de comunicação, também os títulos, seja no jornal *Meia Hora* ou em qualquer outro, não podem ter seu sentido dado *a priori*. Dessa forma, estendemos os conceitos ligados à dinamicidade das expressões referenciais, sejam a “construção” e “reconstrução” no fio do discurso, a tal categoria esquemática (o título). Finalmente, registramos que, de acordo com nossa abordagem, os estudos sobre a atividade de referenciação podem incluir categorias esquemáticas várias de gêneros textuais diversos como unidades de estudo, o



que implica considerar, para além do nível microtextual, o macrotextual como espaço de observação da construção de sentidos.

COSTA, Wagner Alexandre dos Santos; MENEZES, Vanda Maria Cardozo de. Referential chains and sense production in popular journalism. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 241-259, 2016.

***Abstract:** The successive retaking of a linguistic item in a text promotes a referential/textual chain. The study of the linguistic-discursive procedures of these chains can be a valuable tool for uncovering intentionality and meaning production. In news, aspects like informational evolution, drama/humor construction and the way the journal interprets the content are important cues for meaning production and comprehension. By the light of Textual Linguistics, we developed a qualitative analysis on the referential progression of certain referentially unstable lexical items present in titles of popular news, all extracted from Meia Hora, a popular Rio newspaper, in accordance with the perspectives of Mondada (2005), Koch and Elias (2008), Marchuschi (2004), Choi (2011) and Roncarati (2010). As a methodological procedure, we isolated the referential chains from the corpus and established the relationships among its components, trying to understand the stabilization process of the item/source, present in the title. The results show that the subtitle is the first space to build hypotheses tuned to the overall content of the text. It was also noted that the referential chain amounts to a trajectory of (+) informal and (+) metaphorical/unstable to (+) formal and (+) referential/stable. In addition to this, we consider the category title – particularly in the journalism sphere – as a dynamic and changeable referential unit that can be recategorized as discourse flows.*

**Keywords:** Referential chains. Stabilization. Popular journalism.

Submetido em: 13/03/2016.

Aceito em: 03/06/2016.

## **Referências**

ALVES FILHO, F. “Sua casinha é meu palácio”: por uma concepção dialógica de referenciação. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, v. 10, n. 1, p. 207-226, jan./abr. 2010.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. O aparelho formal da enunciação. In. BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006, p. 81-90.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a Fabricação da Realidade**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

CAVALCANTE, M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CHASTAIN, C. Reference and Context. In: GUNDERSON, K. **Language, Mind and Knowledge**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1975.

CORBLIN, F. **Les forms de reprise dans le discours – anaphores et chaînes de référence**. Rennes: Presses de l'Université de Rennes, 1995.

COSTA, W. A. dos S. **Do título ao texto. Do texto ao título**: o processo de estabilização da referência em notícias do jornal *Meia Hora*. 2013. 212 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. Como se constroem e reconstróem os objetos-de-discurso. **Investigações**. v. 21, p. 99-114, 2008. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.21.2/Ingedore\\_Koch.pdf](http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.21.2/Ingedore_Koch.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2010.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. A. O léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M.; OLIVEIRA, R. (Orgs.). **Sentido e Significação**: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Coerência e cognição contingenciada. In.: MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007a. p. 13-30.

\_\_\_\_\_. Cognição, explicitude e autonomia no uso da língua. In.: **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b. p. 31-61.

MENEZES, V. M. C. Referenciação, uso do léxico e letramento. **Revista Interseções**, Jundiá, v. 1, p. 81-92, 2016.

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

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação [1995]. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2007.

RONCARATI, C. **As cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola, 2010.

# EDUARDO WHITE – O ÉPICO EM TRANSE ERÓTICO OU O SENTIMENTO DUM ORIENTAL

Camila de Toledo Piza Costa MACHADO<sup>1</sup>

**Resumo:** Uma das principais questões que pairam hoje no universo da literatura portuguesa foi apresentada por Silveira (2003, p. 43): “a Literatura Portuguesa é o modo inteligente como alguns autores souberam contornar a impossibilidade de se fazer uma literatura normal depois do aparecimento d’*Os Lusíadas*.”. Essa assertiva pode ser transposta também a todos os países herdeiros da língua portuguesa que são devedores dessa épica camoniana. A partir, por isso, da proposta do professor (cf. SILVEIRA, 2003, 2008, 2010) de que o jogo textual que diversos poetas posteriores a Camões realizam em suas obras literárias, o presente estudo pretende apresentar que essa condição não se restringiu apenas a Portugal. Dessa maneira, o livro *Amar sobre o Índico* (1984), do poeta moçambicano Eduardo White, será analisado à luz dessas questões que permeiam o imaginário dos povos que, de alguma maneira, possuem a Língua Portuguesa presente no cotidiano.

**Palavras-chave:** *Os Lusíadas*. Poética de Eduardo White. Oriente. Épica.

## O retorno do épico: uma breve apresentação

Jorge de Sena, em seu poema “Camões dirige-se aos seus contemporâneos”, já reconhece a impossibilidade de se escrever ingenuamente após a produção da epopeia lusíada<sup>2</sup>. Mas de que maneira a literatura de Moçambique se comporta diante dessa herança imposta? Aqui, neste estudo, o foco será: de que maneira a poética de Eduardo White se apresenta em diálogo com *Os Lusíadas*; não apenas se referindo diretamente à

---

<sup>1</sup> UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro – Departamento de Letras Vernáculas. Rio de Janeiro – Rio de Janeiro – Brasil. 21941-901 – [camila.toledo.machado@outlook.com](mailto:camila.toledo.machado@outlook.com)

<sup>2</sup> Cf. Silveira (2010, p. 36).

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v13i3.1443>

obra literária, mas sendo também elemento reflexivo das questões: do estar no mundo, do estar na língua e da relação entre a história e a literatura.

Para iniciar essas reflexões, uma tardia epígrafe:

*Naturalidade*  
[...]  
*Não sei se o que escrevo tem a raiz de algum*  
*pensamento europeu.*  
*É provável... Não. É certo,*  
*mas africano sou.*  
[...]  
*Chamais-me europeu? Pronto, calo-me.*  
*Mas dentro de mim há savanas de aridez*  
*e planuras sem fim*  
*com longos rios langués e sinuosos,*  
*uma fita de fumo vertical,*  
*um negro e uma viola estalando.*  
*Rui Knopfi*

A Literatura Portuguesa talvez tenha sido até hoje a única a transformar, através da epopeia camoniana, a História em Literatura e, posteriormente, a Literatura em História<sup>3</sup>. Esses movimentos de retorno fazem, desse modo, com que ela esteja sempre voltada para sua obra mais importante. A História (os feitos portugueses) se verifica como mote artístico; e, da mesma maneira, a Literatura (a épica lusíada) é reconhecida como um fato histórico, não no que diz respeito ao registro literário que “serviria” como historiografia, mas à influência que a escritura dessa obra causou em toda a literatura portuguesa desde então.

Além disso, outros dois movimentos fazem com que o texto camoniano seja um elemento fundamental para a literatura que se desenvolve posteriormente<sup>4</sup>. A *Viagem* de Vasco da Gama em uma *Paisagem* do Oriente faz com que se reconheça a necessidade de buscar outra forma de *Linguagem*. Dessa maneira, reflete-se acerca da *Linguagem* literária em busca de uma nova *Paisagem* para que seja possível uma nova *Viagem*: agora buscando compreender como escrever depois da publicação d’*Os Lusíadas*.

O mar e as suas grandes viagens permeiam, por isso, ao longo dos séculos, as diversas obras literárias de Portugal, fazendo com que haja

---

<sup>3</sup> Cf. Silveira (2003, 2008, 2010).

<sup>4</sup> Silveira (2003, p. 43).

[...] a necessidade de reconquista da terra como Paisagem e, portanto, como desejo de uma outra ficção que, enfrentando o “nó” do passado feito na água, movimente em novas empresas o imaginário português. O desejo dessa Viagem outra estaria impresso no reconhecimento, pela literatura posterior, da impossibilidade de “dobrar” o texto camoniano – uma espantosa síntese dialética do texto literário entre o mítico e o histórico. (SILVEIRA, 2003, p. 44)

De maneira geral, por isso, o retorno do épico se refere à condição portuguesa de não conseguir conceber uma literatura sem apresentar um jogo textual com a epopeia camoniana. Jorge de Sena, para tanto, elucida essa configuração:

Não importa nada: que o castigo  
será terrível. Não só quando  
vossos netos não souberem já quem sois  
terão de me saber melhor ainda  
do que fingis que não sabeis,  
como tudo, tudo o que laboriosamente pilhais,  
reverterá para o meu nome. E, mesmo será meu,  
tido por meu, contado como meu,  
até mesmo aquele pouco e miserável  
que, só por vós, sem roubo, haveríeis feito.  
(SENA, 1988, p. 95)

É o próprio Camões, através do sujeito poético criado por Jorge de Sena, quem afirma essa “dependência” sem vislumbre de fim na literatura que virá a seguir. É, portanto, a confirmação de que “a Literatura Portuguesa é o modo inteligente como alguns autores souberam contornar a impossibilidade de se fazer uma literatura normal depois do aparecimento d’*Os Lusíadas*.” (SILVEIRA, 2003, p. 43).

### **A poética de Eduardo White: um moçambicano depois de Camões**

*Sonho Oriental*

*Sonho-me às vezes rei, n’alguma ilha,  
Muito longe, nos mares do Oriente,  
Onde a noite é balsâmica e fulgente  
E a lua cheia sobre as águas brilha...*

[...]

*Antero de Quental*

Esse “sonho oriental” aparentemente se tornou utopia, uma vez que apenas a perspectiva do Ocidente, através de “um som alto e sublimado,/Um estilo grandíloquo e

corrente” (*Lus.*, I, 4, 5-6), pareceu ter voz nessa relação<sup>5</sup>. O mundo parece só voltar os olhos para o Oriente. A busca pelo “Ocidente”<sup>6</sup> se apresenta nessa Janela<sup>7</sup> que será aberta.

Verificar-se-á, em um primeiro momento, que não é se valendo desse brado característico do discurso épico que a poética de Eduardo White encontrará uma dicção própria. É a partir de uma visão erótica de viagem, paisagem e literatura que a confluência entre Camões e o poeta moçambicano irá ser apresentada.

O livro que será trabalhado neste estudo se intitula *Amar sobre o Índico*<sup>8</sup>, de 1984, a obra que estreou White no cenário literário de Moçambique. Uma vez que se percebe uma alusão às navegações, importante fato histórico tanto na perspectiva dos colonizadores quanto na dos colonizados.

A dupla interpretação que pode surgir do título é evidente: a leitura primeira apresenta esse “movimento” de amar – posteriormente associado ao erotismo<sup>9</sup> –, mas também aponta para uma identidade fonética de dois vocábulos: há mar. O livro irá, por isso, versar sobre “uma viagem pelo amor nos confins indefinidos do Oceano Índico.” (SPINUZZA, 2009, p. 41)

Essa vocação marítima é semelhante tanto no solo português quanto na geografia moçambicana: ambos estão voltados para o oceano<sup>10</sup>. Mas, enquanto Portugal é uma janela para o Atlântico<sup>11</sup>, rota para alcançar as Américas; Moçambique é uma varanda sobre o Índico, onde “Nesse cruzar de civilizações, o pensamento ocidental perde hegemonia.” (COUTO, 1999, p. 15). Por esse motivo,

Uma vez que neste caso lidamos com obras que são originárias de sociedades com uma diferente herança cultural, o que implica diferenças ao nível da língua, dos ritmos, da cosmovisão, da poética, é necessário, por outro lado, não nos limitarmos à perspectiva da poética ocidental. (LEITE, 1995, p. 14)

---

<sup>5</sup> Cf. Said (2003).

<sup>6</sup> Couto (1999, p. 15).

<sup>7</sup> É de Eduardo White o livro intitulado *Janela para o Oriente* (1996).

<sup>8</sup> White (2010, p. 11-32).

<sup>9</sup> Assume-se, neste trabalho, o conceito de erotismo tal como é apresentado em Bataille (2012, p. 52, grifos do autor): “O erotismo é, na consciência do homem, o que nele coloca o ser em questão” e em Paz (1994, p. 12) que assume que “o poema já não aspira a dizer, e sim a ser. A poesia interrompe a comunicação como o erotismo, a reprodução.”

<sup>10</sup> Lembramos que tanto na literatura portuguesa quanto na africana houve quem encarasse o mar também como uma forma de isolamento.

<sup>11</sup> “Eis aqui, quase cume da cabeça/De Europa toda, o Reino Lusitano,/Onde a terra se acaba e o mar começa,/E onde Febo repousa no Oceano.” (*Lus.*, III, 20, p. 1-4)

A poesia de Eduardo White, por isso, se reconhece como uma literatura em transe/trânsito. Não apenas devido ao tema da viagem, mas principalmente por tratar de um oceano marcado pelas circulações de diversas culturas. A sua poesia é – por que não? – um oceano.

O transe parece ser a primeira reação que se tem ao lê-la: somos navegados pelas palavras e suas ondas derrubam um aparente entendimento racional. Temos então que nos mover vagarosamente para podermos nos libertar desse transe paralisante: até nos encontrarmos, como as ondas, em um trânsito similar. A arte, de uma maneira única, tem essa capacidade.

Assim, esse transe em trânsito também se verifica na própria estrutura do primeiro livro do poeta: o uso dos espaços em branco do papel é levado às últimas consequências, já que não sabemos como lidar com esse material literário, como se fora um único poema – reiterado, muitas vezes, pela falta de pontuação – ou como se fossem poemas curtos, muitas vezes com apenas três versos.

E o poema<sup>12</sup> começa:

Mastro  
Mastro  
Eis que dentro deste instante  
o mundo se principia a iniciar.  
Musgo verde  
sal das praias  
resto que nutro  
no hálito quente dos animais.  
(WHITE, 2010, p. 13)

O mar, no poema, à esteira do legado camoniano, é um elemento irremediável. É através do mastro que também se reconhece como um elemento fálico – apontando não apenas para uma virtude erótica, mas à colonização falocrática –, que “o mundo se principia a iniciar.”

Para a poesia de Eduardo White, o símbolo do mar – e, posteriormente do ar<sup>13</sup> – é mais imponente: é através dessa viagem marítima, metonimizada pela figura do mastro, que o mundo pode se tornar material poético e, mais ainda, material erótico. As viagens empreendidas na poesia de White possuem, a cada livro, diferentes níveis: o

---

<sup>12</sup> Manteve-se, neste estudo, a grafia das palavras tal qual se encontra na antologia consultada.

<sup>13</sup> Cf. *Poemas da ciência de voar e da engenharia de ser ave* (1992).



mar enquanto percurso; o corpo enquanto desejo; o país enquanto descobrimento; a poesia enquanto modo de inauguração do mundo.

Se em um primeiro momento essa dicção amorosa não parece possuir relação com a história, é exatamente por não estar, escancaradamente, tratando dessas questões que sua atitude é também política, principalmente devido ao contexto em que o livro fora escrito:

[...] de facto é este um período em que a guerra civil é bem viva e o projeto socialista moçambicano visa endereçar e acompanhar o objectivo de construção da nação também a nível intelectual, através da literatura, que tem que ser de carácter social e político, e directamente relacionada com a situação real do país. (SPINUZZA, 2009, p. 41)

Eis, por isso, dois elementos correspondentes ao movimento de ida, análogo à epopeia camoniana: a *Viagem* de um sujeito poético pelo mar, a *Paisagem* que ora já se antecipara no título: o oceano Índico, através de uma *Linguagem* que deve se fazer presente, mesmo que para isso se use o recurso da gagueira, da repetição, compreendendo a linguagem como a magia pelo qual o mundo pode ter início<sup>14</sup>. O movimento de retorno, na poesia de White, deverá buscar essa nova *Linguagem* que dê conta de *Paisagens* desconhecidas – esses “mares nunca de antes navegados” (*Lus.*, I, 3) – através de uma *Viagem* erótica, poética e política.

Esses quatro primeiros versos do livro, que não apenas o iniciam, mas principiam também esse novo mundo artístico, erótico e literário, fazem da linguagem o elemento matizador desse mundo ainda em trânsito. Analogamente ao gênero épico, esses versos podem ser compreendidos como uma Invocação, só que, ao invés da Musa, a palavra materializada em “Mastro/Mastro” é o impulso para esse fazer poético<sup>15</sup>. Além disso, a própria sonoridade e grafia da letra “t” sugerem esse mastro que inicia a jornada épico-erótica.

Os quatro versos seguintes apresentam essa paisagem interior, aquilo que ainda será esmiuçado ao longo deste livro – ou seria mesmo o livro um único poema? Essa paisagem interior também pode veicular uma atmosfera do selvagem, que decorre de

---

<sup>14</sup> Até porque “Disse Deus: haja luz. E houve luz.”, *Genesis* 1:3

<sup>15</sup> “A invocação, em geral, está posicionada na abertura das epopeias, justamente, como já foi dito, por estar associada à necessidade de preparo e fôlego para dar continuidade a uma criação que exige iluminação e perseverança.” (RAMALHO, 2013, p. 374).

uma apresentação erótica dessa viagem. Se, por um lado, a figura do “musgo verde” atrai uma vivência recorrentemente aquática, esse “sal das praias” não só se aproxima desse ambiente aquático, mas interfere na semântica corrosiva que o sal também possui. Além disso, esses dois elementos podem se referir a um corpo: se o musgo verde remete à pele e aos pelos, esse sal é suor, é vida que remete também a esse hálito quente. Dessa maneira, esses quatro últimos versos podem se relacionar com a Proposição do gênero épico, já que a proposição, enquanto anúncio do tema, poderá ser reconhecida ao longo do livro.

Além disso, o verso “resto que nutro”, além de marcar a primeira pessoa de maneira desinencial ou indireta, também reafirma o caráter selvagem de qualquer ser humano: o animalesco é, portanto, apresentado através do indiretismo, da desinencialidade da primeira pessoa.

A figura do “hálito quente dos animais”, por sua vez, não se refere apenas à língua, elemento primordial para a fala, mas também àquilo que é primordial para a sobrevivência: o ar, a respiração. A linguagem se verifica, dessa maneira, como fundamental para a sobrevivência da poesia do mundo criado.

A próxima página – diríamos segunda estrofe ou um poema novo? –:

És a vela içada  
a quilha que contorna  
a carne das águas.  
És a tempestade a chuva premeditada  
e eu o náufrago  
que não se permite afogado  
(WHITE, 2010, p. 14)

Esses versos podem ser compreendidos como uma Dedicatória a esse interlocutor apenas recuperado pela desinência verbal, mas que pode ser pressuposto como o próprio oceano Índico que, dessa vez, possui um corpo passível de desejo, viagem e amor. O título do livro também sugere essa devoção ao oceano, não apenas cenário, mas a quem o(s) poema(s) seriam dedicados. É o reconhecimento dessa necessidade de uma contra-viagem para que, assim como em Portugal, seja possível redescobrir Moçambique.

Esse interlocutor, que pode ser interpretado como um corpo, é metaforizado em diversas imagens de navegação: não apenas outra figura fálica se apresenta no primeiro

verso, como a sua própria estrutura é içada, uma cedilha e uma letra *cê* recuperam esse elemento marítimo que, além de fálico, remete também às curvas de um corpo feminino.

A presença da quilha também remete a um feminino que não violentamente “contorna/a carne das águas”. Ao mesmo tempo em que possui essa nuance de delicadeza, esse interlocutor é violência, é “a tempestade a chuva premeditada”. Talvez não por acaso todas as metáforas que se referem a esse elemento a quem se dedica essa poesia são de gênero feminino.

A partir de outro ponto de vista, esse sujeito lírico se reconhece em uma atmosfera de inquietação: “o naufrago/que não se permite afogado”. Esses dois versos finais podem remeter a três níveis: um naufrágio em um plano erótico, em que os desejos tentariam ser combatidos em vão; o outro conhecendo essa dimensão política da inquietude social frente a um período conturbado de guerra civil; e ainda um novo que reconhece a limitação da linguagem frente ao inexplicável da existência humana.

A página seguinte reafirma esse jogo, essa justaposição dos corpos político, erótico e poético:

Deixa rumar contigo  
onde a voz me pede  
a mão mais ousada  
(WHITE, 2010, p.15)

O primeiro verso desse trecho já apresenta esse interlocutor, que pode ser o mar, uma mulher, quiçá até o povo moçambicano que se sente necessitado em redescobrir Moçambique, através, de maneira análoga novamente, da Narração épica. Para isso, todavia, o sujeito poético reconhece a voz – que até está embriagada talvez pelas musas, esse instinto erótico e selvagem –, essa voz é metalinguagem, é símbolo para a própria reflexão poética do país.

Isso não se refere apenas ao próprio mundo poético instaurado por Eduardo White, mas também à reflexão moderna de Cesário Verde sobre a epopeia de Camões e explicitada por Silveira (2008, p. 25): “pôr em termos modernos de leitura a hipótese camoniana de pôr o mundo em ordem por obra da Poesia, isto é, concertá-lo, com “engenho e arte””.

Além disso, essa mão ousada recupera não apenas o teor metalinguístico que se apresentou desde os primeiros versos do poema, mas também esse erotismo nas

questões políticas. Até porque “Sob o signo de Eros, os poetas buscam exorcizar a morte e a dor.” (SECCO, 2008, p. 189). A mão – elemento primordial para a poética de Eduardo White<sup>16</sup> – não se verifica apenas como um elemento corpóreo capaz de se relacionar com o erotismo dos corpos<sup>17</sup>, mas com o próprio fazer em trânsito que é a poesia.

A “estrofe” que se segue:

Átomo  
mais sentido  
que em tudo dói.  
Adubo  
estrume desmedido  
que a vida pede e necessita.  
(WHITE, 2010, p. 16)

É, através do alargamento de sua perspectiva, iniciada uma viagem pela linguagem que esses versos significam e ressignificam: o detalhe atômico que faz dos seres seres humanos é o que incomoda, o que inquieta. E, a despeito das questões biológicas evolucionistas que culminaram na espécie humana, a literatura pode se reconhecer como o que afeta, o que causa e incomoda a vivência anfíbia da vida. O átomo da linguagem, unidade diferenciadora da existência humana, também corresponde à famosa angústia do existir.

Assim como existe algo que diferencia a biologia e a intelectualidade humana, há a selvageria que os aproxima dos animais: esse “adubo/estrume desmedido/que a vida pede e necessita.”. Além dessa relação da natureza humana deveras animalesca, esse adubo pode ser interpretado como um elemento de impulso do criar/pensar: a poesia em sua nuance mais natural e selvagem, a poesia pois, como potência dos afetos<sup>18</sup>. Isso pode se relacionar também com a potência política do próprio país.

E continua:

Tu  
doce acre  
linfo possuído que a terra grita.  
Amo-te assim  
neste lado do barco  
(WHITE, 2010, p. 17)

---

<sup>16</sup> Cf. *O manual das mãos* (2004).

<sup>17</sup> Cf. Bataille (2012, p. 42).

<sup>18</sup> Cf. Secco (2014) e Spinoza (2013).

E essa tensão, essas relações em trânsito, através da apresentação desse interlocutor como sujeito – sem verbo, mas sujeito –, como possível de compreender em seu ser (oceano, mulher, poesia, pátria) sensações tão distintas para a língua: doce e acre; para a linguagem poética: criação e destruição. Além, é evidente, da alusão a esses sabores distintos dessas civilizações que cruzam e se entrecruzam no Índico.

Além disso, a relação entre natureza e homem se verifica cada vez mais estreita, já que o “linfo”, essa variação de ninfa/ninfa também apresenta a semântica de seiva, tanto do homem quanto das plantas. Nesse terceiro verso do trecho, pode estar havendo uma alusão ao inominável que corre nessa terra – o planeta ou o elemento da natureza –, aquilo que urge na natureza humana e que culmina na constatação: “Amo-te assim/neste lado do barco”. Cabe à poética de Eduardo White reconhecer a parte oriental dessa terra, não apenas como percepção de mundo, mas principalmente reconhecendo o mundo como linguagem pois, poesia.

A seguir:

Quisera um dia  
a terra  
o hábito de ser carne  
membro boca olho  
ou areia molhada que o mar reclama  
e eis que súbita  
a pele grávida  
a margem flácida  
se desaba cada segundo  
onde um grão amassa um filho  
(WHITE, 2010, p. 18)

Nessa reflexão da terra – logo a seguir reconhecida como não meramente dicotomizada com a figura do mar – como mutação em carne, em corpo sugere um “hábito” / “hálito” que se quer carne e corpo, mas só é tocado pelo mar num jogo erótico de desejos da natureza e da própria poesia que molha as areias, como o mar, mas que jamais tem da terra o seu componente pleno.

Dessa relação erótica e poética, assim como essa terra engravida de novos tempos, novas linguagens, novas paisagens, viagens diversas, as palavras parecem estar gerando novas tonicidades (“súbita” / “grávida” / “flácida”), novas maneiras de estar na língua. É a repetição de elementos semelhantes que faz com que essa gestação – de palavras, ideias – *se desabe cada segundo*, ali onde uma nova linguagem pode renascer.

Essa esperança sem lugar que acaba sendo suprimida por novas, essa gestação terrena e marítima que se preocupa com o mais profundo de um ser: viaja, passeia, percorre esse oceano tão erotizado para afirmar:

Filho que fosse  
a metade justa  
da oferenda  
(WHITE, 2010, p. 19)

É inevitável não pensar, nesses três versos, na divisão do mundo em metades, na “parte que te cabe/deste latifúndio.” (MELO NETO, 2007, p. 108), naquela parte da África que estaria sendo ofertada àqueles que estivessem *do outro lado do barco*.

Ainda:

E hei-de ser o veneno  
o infame selvagem  
o duro seio das rochas  
e moldar no barro a pele que me  
acolhe  
(WHITE, 2010, p. 20)

A atmosfera da criação tanto poética quanto político-nacional se verifica na figura do barro, esse átomo, a unidade primordial que renasce a partir de um veneno, de uma seiva que corre e *que a terra grita*. Mas é uma recriação, não apenas da linguagem, mas também do próprio ser que mergulha no mais profundo de sua existência erótica, animal e até existencial: um mundo por vir.

Dessa maneira:

E a ninguém  
nem Deus  
cabará julgar  
este amor que construo  
à semelhança do favo  
e que guardo em sacrifício  
como a abelha.  
(WHITE, 2010, p. 21)

Não apenas esses versos remetem à redescoberta de um Moçambique próprio, mas também ao encontro, na língua e na cultura do colonizador, da dicção própria.

Além disso, um percurso que é mais do que linguagem, é erotismo em transe: que é dor, mas também pode culminar no êxtase das palavras, que também são corpos em trânsito.

Possa desejar eu  
a maravilha da criação  
e abrir nas terras deste país  
que é meu  
estradas rios vales  
para neles deixar passar  
o que a natureza nos consentiu.  
(WHITE, 2010, p. 22)

Essa criação que sugere essa justaposição de corpos poéticos, eróticos e políticos vai se tornando mais clarividente ao longo dos versos: esse país, essa terra que se deixa penetrar pelas águas, que se deixa inundar pela vida – Moçambique, corpo, mulher, poesia – faz com que amemos sobre o Índico. E:

... Por que hei-de consentir  
como a lua consente a noite  
a primavera antiga  
que aqui nunca tive.  
(WHITE, 2010, p. 23)

Dessa vez, a natureza é símbolo dessa harmonia que faz com que a esperança tenha lugar nessa viragem. Essa primavera pode estar se referindo abertamente à liberdade promovida pela Revolução dos Cravos de 1974. O fato de haver quatro, e não três pontos no primeiro verso do excerto, pode sugerir essa demanda temporal acima da esperada, essa expectativa prolongada. Mas

Quando digo:  
– Leite vertical em todos  
ou antes, umbigo súbito  
ah, leveza do pólen  
esperma derramado  
que a morte expurga.  
(WHITE, 2010, p. 24)

É nesses versos que o sujeito lírico toma voz para cantar esse leite vertical, contrapondo-se a um símbolo horizontal (–); para afirmar que o erotismo de que trata não é apenas temática, é modo de estar no mundo, já que

[...] no erotismo, menos ainda do que na reprodução, a vida descontínua não é condenada, a despeito de Sade, a desaparecer: ela é apenas colocada em questão. Ela deve ser perturbada, desordenada ao máximo. [...] para nós, trata-se apenas de um sinal pavoroso, incessantemente nos lembrando que a morte, ruptura dessa descontinuidade individual a que a angústia nos prende, se propõe a nós como uma verdade mais eminente que a vida. (BATAILLE, 2012, p. 42)

Compreende-se, por isso, à estreita do pensamento que une a morte com o erotismo, a relação entre a morte e a expurgação a que o poema se refere. Para tanto, esse “umbigo súbito”, que nasceria com o contato dessa terra com o mar, com os estrangeiros e os nativos, faz com que o esperma, seiva, mel, mar, vida, seja desperdiçado, apenas corroborando que a atividade erótica não deseja reproduzir, apenas, como a poesia, possuindo um fim em si mesma.

Ou talvez  
o receio de amar  
como um súbdito.  
(WHITE, 2010, p. 25)

Para tanto, esse *umbigo, grão, mastro içado na carne das águas* se relaciona com esse súbito súdito que teve que se entregar ao desejo selvagem do erotismo, à própria colonização que modificou as relações humanas e à própria maravilha da criação da linguagem. Essa poesia encontra agora, de maneira coerente com a forma, as significações da potência do silêncio, sendo possível amar no interdito/entredito, nas entrelinhas do corpo dessa linguagem em trânsito. Por isso,

Descubra  
a côxa rude  
cavalo louco  
como se possuído apenas pelo medo.  
(WHITE, 2010, p. 26)

O primeiro verso do trecho possui dupla interpretação: “descubra” como um movimento de desvelamento dessa “côxa rude” que ficou escondida, simbologia até para a força e rudeza dos conflitos infundáveis ocorridos em Moçambique, ou mesmo como um elemento do erotismo de um corpo – poético e erótico – que se desvenda; e



“descubra” se relacionando com esse conhecimento também velado, se apresentando como uma força e até animalização. Por isso que essa imagem do “cavalo louco” reitera esse simbolismo de liberdade que se acrescenta à sua mundividência de afetos.

Deixa que me vista  
com a cor nua da tua fenda.

Deixa que seja eu  
a pedra que te adorna o pescoço  
e emane o cheiro da chuva  
o lugar húmido da raíz mais funda  
quando a minha grua  
remover a areia nua do teu corpo.  
(WHITE, 2010, p. 27)

Essa incorporação da nudez como um elemento libertador, de catarse, assim como o “cavalo louco”, faz com que o erotismo se verifique cada vez mais nas entrelinhas da poesia de Eduardo White. Não apenas o erotismo como uma maneira de falar do corpo poético e até humano, mas esse conceito ressignificado em uma semantização mais profunda até mesmo sobre a própria procura de um eu moçambicano que precise se “descobrir/descobrir” para que esses espaços de paisagem lírica se tornem também “adubo” para uma transfiguração da História em Literatura.

Não te vergues agora no arco  
antes  
toma a liberdade de gritar  
como se ignorasses  
esta forma antiga que trago,  
(WHITE, 2010, p. 28)

O livro caminha, a silêncios e simbologias, ao seu final, e, novamente, uma alusão ao próprio fazer poético, já que “Cesse tudo o que Musa antiga canta,/ Que outro valor mais alto se alevanta.” (*Lus.*, I, 3, p. 7-8) pode se relacionar ao último verso desse trecho. Apesar de que esse verso pode se verificar duplo: o vocábulo “trago” tanto pode se referir a uma tradição de poesia, quanto a incorporar em sua matéria, através do fumo que se traga, essa nebulosa liberdade poética, erótica e política a que o livro faz referência todo o tempo.

Além disso, essa recusa em se vergar diante de um arco que tanto pode remeter à *vela içada* quanto a um arco de uma flecha, só recupera essa atmosfera de guerra, oriunda da tradição épica.

Dessa forma, o arco, que estaria presente apenas no eixo semântico do poema, também se verifica na própria estrutura formal dos versos, que, unidos dessa maneira, encontram uma assimetria de um arco somente possível através da utilização do vocábulo “antes”. Vocábulo esse que não apenas recupera essa ancestralidade requerida pela epopeia, mas também pode se referir a um mundo antes da linguagem como percepção do espaço, do tempo e dos seres.

E acontecer  
o meu falo cunhado de entre as tuas coxas  
o nome consumado do sangue  
até aroma aceso do leite  
se exalar  
(WHITE, 2010, p. 29)

Essas perspectivações da vida, através do erótico, poético e político, tomam forma na realização desse ato erótico, que também é marítimo e humano. Para isso, essa tensão morte-vida se apresenta até o final do livro: esse sangue dúbio, que é vida e morte e esse leite, seiva para a concepção da vida, leite esse também oferecido ao filho na amamentação se exalam na materialidade sensorial do poema para que seu final esteja, a cada verso e a cada silêncio, mais próximo de um êxtase errante, desconcertado.

Para que a carne  
seja o plural dos sentidos que perdemos  
e o teu ventre seja saqueado  
(WHITE, 2010, p. 30)

Esse trecho realiza que essa carne é vida, mas também é alimento; é pulsão humana, mas também é animal. A pluralidade tanto dos sentidos corporais (olfato, tato, paladar, visão e audição) quanto dos sentidos da própria existência humana revela apenas a violência da criação, apresentando um ser profundo encarando a ambiguidade da vida.

Aqui a criação é estipulada como um jogo múltiplo: tanto criação da vida enquanto matéria, unidade elementar da existência em que a água se reconhece sujeito fundamental; quanto da criação de uma nova linguagem poética, que reconheça *a forma antiga que trago*, mas que também saiba subvertê-la. Além disso, a criação também pode remeter a esse redescobrimto de Moçambique mediante a História não apenas daquela época, mas à atualidade e ressignificação recriadora dessa estética da poesia de Eduardo White.

Dessa maneira, o ventre dessa gravidez é saqueado e a violência do período colonial e desse período em que se vivia uma guerra civil é urgente. Contudo, esse furto a esse grão também pode estar relacionado a esse filho indesejado, fruto de uma violência do mar sobre a terra.

Ergue ao mundo  
mesmo que seja ele o infinito espaço  
este azul que nos tomou  
e transcendeu a porta aberta do nosso quarto  
(WHITE, 2010, p. 31)

Para tanto, o mundo marítimo que acabou impregnando não apenas a poesia e a configuração política, mas também o fazer erótico e íntimo, é eternizado no tempo e no espaço. Dessa vez, não é com silêncios apenas que se pode abrir essa janela para o Oriente, mas são as palavras intermitentes que podem “erguer ao mundo”, e não mais apenas à terra ou ao mar, mas à infinitude do universo, as violências, delicadezas e as viagens que se delinearam em terras alagadas de “sal das praias”.

Felizes os homens  
que cantam o amor.  
  
A eles a vontade do inexplicável  
e a forma dúbia dos oceanos.  
(WHITE, 2010, p. 32)

A última estrofe, ou o último poema do livro de Eduardo White, coloca em questão essas ambiguidades que se verificam na existência humana. Mas, de maneira afirmativa, reconhece o amor como mote para os materiais artísticos. Não é possível nomear o amor em Língua Portuguesa sem retornarmos àquele que, mesmo em épica, soube da força da lírica: Camões.

Nos dois últimos versos que compõem a última estrofe do poema, uma ode à poesia em si mesma: mesmo porque “todos nós sentimos o que é a poesia. Ela nos funda, mas não sabemos falar dela.” (BATAILLE, 2012, p. 47). Por fim, essa ambiguidade oceânica, como propulsão de vida, mas também de morte encerra o que pode se verificar: o lírico mais epicamente concebido de toda poesia de Eduardo White.

### **A respeito de uma poética recriadora: White e Camões num jogo de trânsitos**

O presente trabalho esteve empenhado em apresentar de que maneira o retorno do épico proposto por Silveira (2003, 2008, 2010) pode ser localizado em um livro de Eduardo White. É evidente que se reconhece a pluralidade de interpretações que uma mesma obra literária – ou mesmo verso, vocábulo ou sinal de pontuação – pode possuir, dependendo da teoria utilizada.

O que se pretendeu apresentar foi apenas uma das visões possíveis sobre a poética tão singular e, ao mesmo tempo, tão plural (se me permitem o jogo de duplicidade) do poeta moçambicano. Foi fundamental, para a análise do(s) poema(s), a consciência de que a épica camoniana deixa, em qualquer âmbito de Língua Portuguesa, alguns vestígios que podem ser traçados e recuperados.

Foi intuito deixar mais clara a tese do professor Jorge Fernandes da Silveira de que nunca mais se escreveu um texto em Língua Portuguesa que não fosse influenciado pela épica lusíada. Dessa maneira, o estar no mundo, o estar na língua e a relação entre a literatura e a história foram fundamentais na análise do livro *Amar sobre o Índico*, de maneira a tentar mostrar uma perspectiva diferente acerca dessas questões para um povo que está no entrelugar<sup>19</sup>: no Ocidente e no Oriente.

Compreendendo, por fim, a complexidade da poética de Eduardo White, sugere-se a leitura de sua obra completa a fim de que se possa reafirmar esse retorno d’*Os Lusíadas*, à maneira de Silveira, em sua poesia completa. Com o intuito de incomodar e instigar tais estudos importantes, o presente trabalho concluir-se-á com uma frase do grande poeta (WHITE, 2010, p. 225) em diálogo com outro grande: “o poeta não é um fingidor, é uma dor que finge não ser poeta.”

---

<sup>19</sup> Para um estudo mais detalhado dessa relação entre o Ocidente e o Oriente cf. Said (2003).

MACHADO, Camila de Toledo Piza Costa. Eduardo white – the epic erotic trance or the feeling of an oriental. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 260-278, 2016.

**Abstract:** *One of the main issues that exists today in the world of Portuguese literature was presented by Silveira (2003, p. 43), "the Portuguese Literature is the smart way by which some authors were able circumvent the impossibility of making a normal literature after the appearance of Os Lusíadas". This assertion can also be applied to all heirs countries from Portuguese-speaking countries that are debtors of this Camões' epic. Therefore, from the teacher's proposal (see Silveira, 2003, 2008, 2010) that the textual game that many poets after Camões play in his literary works, this study intends to present the proposal that this condition was not restricted only to Portugal. In this way, the book Amar sobre o Índico (1984), by the Mozambican poet Eduardo White, will be reviewed in light of these issues that permeate the imagination of people who, somehow, have the Portuguese language present every day.*

**Keywords:** Os Lusíadas. Poetic of Eduardo White. East. Epic.

Submetido em: 02/05/2016.

Aceito em: 24/06/2016.

## Referências

BATAILLE, G. **O erotismo**. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

COUTO, M. O pouco do tudo. In: LEMOS, V. de. **Eroticus Moçambicanus**: breve antologia da poesia escrita em Moçambique (1944/1963). Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Faculdade de Letras, UFRJ, 1999.

LEITE, A. M. **A modalização épica nas literaturas africanas**. Lisboa: Editora Vega, 1995.

MELO NETO, J. C. de. **Morte e vida Severina**: e outros poemas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

PAZ, O. **A dupla chama**: amor e erotismo. Tradução de Wladyr Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994.

RAMALHO, C. Sobre a invocação épica. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Língua em uso, n. 47. p. 373-391, 2013.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SECCO, C. L. T. R. **Afeto & poesia**: ensaios e entrevistas: Angola e Moçambique. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2014.

\_\_\_\_\_. **A magia das letras africanas**: ensaios sobre as literaturas africanas de Angola e Moçambique e outros diálogos. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SENA, J. de. **Poesia-I**. Lisboa: Edições 70, 1988.

SILVEIRA, J. F. da. O retorno do épico: a nau e a nave. In: **Metamorfoses 10.2**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 2010. p. 33-40.

\_\_\_\_\_. **O Tejo é um rio controverso**: António José Saraiva contra Luís Vaz de Camões. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Verso com verso**. Coimbra: Ângelus Novus, 2003.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SPINUZZA, G. **A poética de Eduardo White**. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2009.

WHITE, E. **Antologia poética de Eduardo White**: Nudos. Maputo: Alcance Editores, 2010.

## ÍNDICE DE ASSUNTOS

Avatares	12
Cadeias referenciais	241
Canção popular	203
Cartografia	75
<i>Ciência Hoje das Crianças</i>	176
Concordância	75
Crianças	176
Dialogismo	130
Discurso	158
Discurso	219
Divulgação científica	176
Empobrecimento da flexão	75
Épica	260
Epistemologia da ciência	176
Escrita	130
Escrita	107
Estabilização	241
Fala	107
Gênero	158
Glosas	12
Interculturalidade	49
Intervalo de tempo	130
Ironia	219
Jornalismo popular	241
Letra de Música	219
Letramento vernacular	203
Libras	12
Língua portuguesa	107
Livro Didático	158
Mediação	49

Morfossintaxe	107
Movimento do verbo	75
Multimodalidade	203
Oriente	260
Ortografia	107
<i>Os Lusíadas</i>	260
Paráfrases	49
Poética de Eduardo White	260
Polêmica Velada	219
Profissão	158
Prosódia	107
Reescrita	130
Relações Dialógicas	219
Sentido	158
Sequência de aprendizagem intercultural	49
Sintaxe Gerativa	75
Teletandem	49
Tempo	75
Tradução automática	12
Transcrição	12



## ***SUBJECT INDEX***

<i>Agreement</i>	75
<i>Argumentative orientation</i>	176
<i>Automatic translation</i>	12
<i>Avatars</i>	12
<i>Cartography</i>	75
<i>Children</i>	176
<i>Dialogical Relations</i>	219
<i>Dialogism</i>	130
<i>Discourse</i>	158, 219
<i>East</i>	260
<i>Epic</i>	260
<i>Gender</i>	158
<i>Generative Syntax</i>	75
<i>Glosses</i>	12
<i>Hidden Polemic</i>	219
<i>Impoverishment of the Verbal Paradigm</i>	75
<i>Intercultural learning sequence</i>	49
<i>Interculturality</i>	49
<i>Irony</i>	219
<i>Literacy</i>	107
<i>Meaning</i>	158
<i>Mediation</i>	49
<i>Morphosyntax</i>	107
<i>Multimodality</i>	203
<i>Occupation</i>	158
<i>Orality</i>	107
<i>Paraphrases</i>	49
<i>Poetic of Eduardo White</i>	260
<i>Popular journalism</i>	241
<i>Popular song</i>	203

<i>Portuguese language</i>	107
<i>Prosody</i>	107
<i>Referential chains</i>	241
<i>Rewriting</i>	130
<i>Schoolbook</i>	158
<i>Scientific Epistemology</i>	176
<i>Scientific popularization</i>	176
<i>Song Lyrics</i>	219
<i>Spelling</i>	107
<i>Stabilization</i>	241
<i>Teletandem</i>	49
<i>Tense</i>	75
<i>Time interval</i>	130
<i>Transcription</i>	12
<i>Verb Movement</i>	75
<i>Vernacular literacy</i>	203
<i>Writing</i>	130

**ÍNDICE DE AUTORES /**  
***AUTHORS INDEX***

Adilson VENTURA DA SILVA	158
Adriane Teresinha SARTORI	130
Ana Carolina FRESCHI	49
Ana FUKUI	176
Ana Paula de Castro SIERAKOWSKI	203
Ângelo Brandão BENETTI	12
Aquiles TESCARI NETO	75
Camila de Araújo Beraldo LUDOVICE	219
Camila de Toledo Piza Costa MACHADO	260
Edvânia GOMES DA SILVA	158
Florisbete de JESUS SILVA	158
Francisco Aulísio dos Santos PAIVA	12
Gustavo NISHIDA	203
Ivani Rodrigues SILVA	12
José Mario De MARTINO	12
Luciani TENANI	107
Lucíola Zacarias MENDES	130
Maria Eduarda GIERING	176
Plínio Almeida BARBOSA	12
Queila Barbosa LOPES	49
Rafael Menari ARCHANJO	219
Roberta FIEL	107
Vanda Maria Cardozo de MENEZES	241
Wagner Alexandre dos Santos COSTA	241