

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. 17	n. 2	363 p.	Agosto 2020
----------------	-----------	-------	------	--------	-------------

DIRETORIA DO GEL / 2019-2021 (UFSCar)

Presidente: Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito

Vice-Presidenta: Profa. Dra. Mariana Luz Pessoa de Barros

Secretário: Prof. Dr. Renato Miguel Basso

Tesoureira: Profa. Dra. Rosa Yokota

REVISTA DO GEL

revistadogel@gel.org.br | <https://revistas.gel.org.br/rg>

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto, Prof. Dr. Eduardo Penhavel, Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio, Profa. Dra. Márcia Santos Duarte de Oliveira

EDITOR RESPONSÁVEL

Prof. Dr. Marcelo Módolo

PROJETO GRÁFICO

Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann

REVISÃO, NORMATIZAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO, EDIÇÃO E ARTE



CONSELHO EDITORIAL

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (UNICAMP), Carlos Subirats Rüggeberg (Universitat de Barcelona), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC/RJ), Evani Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), José Borges Neto (UFPR), Kanavilil Rajagopalan (UNICAMP), Marco Antonio de Oliveira (PUC/MG), Maria Célia de Moraes Leonel (UNESP/FCLAr), Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP), Marta Luján (The University of Texas), Mirta Maria Groppi Asplanato de Varalla (USP), Otto Zwartjes (University of Amsterdam), Pierre Swiggers Katholieke (Universiteit Leuven), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Coelho Marchezan (UNESP/FCLAr) e Wilmar da Rocha D'Angelis (UNICAMP).

Catálogo na Publicação elaborada por

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

Revista do GEL. – v.1, n.1 (2004-). – São Paulo, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002-
1 recurso digital : il.

Periodicidade quadrimestral desde volume 13, 2016 (atual).

Periodicidade semestral até volume 12, 2015.

Periodicidade anual até 2006.

e-ISSN 1984-591X (online).

Publicada no formato impresso ed. especial n. 0, 2002.

Disponível online a partir do volume 1, 2004.

Título abreviado: Rev. GEL

Preservada digitalmente no LOCKSS.

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

1. Linguística (Teoria e análise) – Periódicos. 2. Linguística aplicada – Periódicos. 3. Literatura – Periódicos. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

20-018

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

SUMÁRIO / CONTENTS

APRESENTAÇÃO	7
Marcelo Módolo	
SENTIDOS DO AGRONEGÓCIO BRASILEIRO: O DISCURSO PUBLICITÁRIO DA FRIBOI	11
<i>SENSES OF THE BRAZILIAN AGRIBUSINESS: THE ADVERTISING DISCOURSE OF THE FRIBOI</i>	
Manoel Sebastião ALVES FILHO e Carlos PIOVEZANI	
O ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LUIZ CARLOS TRAVAGLIA	36
<i>GRAMMAR TEACHING FROM THE ANALYSIS OF LUIZ CARLOS TRAVAGLIA'S PEDAGOGICAL PROPOSAL</i>	
Marcelo Alessandro Limeira dos ANJOS, Meryane Sousa OLIVEIRA e Raimunda da Conceição SILVA	
WORD SKETCH COMO FERRAMENTA PARA EXTRAÇÃO DE COLOCAÇÕES	61
<i>WORD SKETCH AS A TOOL TO EXTRACT COLLOCATIONS</i>	
Manuela ARCOS e Marine Laísa MATTE	
BANCO DE DADOS SOCIOLINGUÍSTICOS DA FRONTEIRA E DA CAMPANHA SUL-RIO-GRANDENSE – BDS PAMPA – UM PERCURSO HISTÓRICO	82
<i>DATABASE THAT STORES SOCIOLINGUISTIC DATA IN THE EXTREME SOUTH OF RIO GRANDE DO SUL STATE – BDS PAMPA – A HISTORICAL ROUTE</i>	
Paulo Ricardo Silveira BORGES e Luciene Bassols BRISOLARA	
APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA DE LÍNGUA INGLESA POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ORALIDADE E ARTICULAÇÃO DO -ED DO SIMPLE PAST	102
<i>LEARNING OF THE ENGLISH PRONUNCIATION BY SPEAKERS FROM BRAZILIAN PORTUGUESE: ORALITY AND ARTICULATION OF -ED FROM SIMPLE PAST</i>	
Rafael Alves de CASTILHO e Marta Aparecida Oliveira Balbino dos REIS	

- A CONFIXAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO** 122
CONFIXATION AS A WORD FORMATION PROCESS IN CONTEMPORARY BRAZILIAN PORTUGUESE
 Carlos Alexandre Victorio GONÇALVES e Tiago Vieira de SOUZA
- AQUISIÇÃO FONOLÓGICA DO PORTUGUÊS: UM ESTUDO LONGITUDINAL** 148
PHONOLOGICAL ACQUISITION OF PORTUGUESE: A LONGITUDINAL STUDY
 Raquel Márcia Fontes MARTINS e Lara Fernandes MARIANO
- O ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS NO ENSINO/ APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA – PROPOSTAS DIDÁTICAS** 170
TASK-BASED LANGUAGE TEACHING ON THE TEACHING/LEARNING OF WRITING IN PORTUGUESE SECOND LANGUAGE - DIDACTIC PROPOSALS
 Jorge PINTO
- O MARCADOR DE GÊNERO FEMININO –ABA DO WAPIXANA (ARUÁK)** 196
THE FEMALE GENDER MARK –ABA WAPIXANA (ARUÁK)
 Manoel Gomes dos SANTOS e Zoraide dos ANJOS
- A TRADIÇÃO FÁUSTICA E A TRAGÉDIA SUBJETIVA NO FAUSTO DE FERNANDO PESSOA** 214
THE FAUST TRADITION AND THE SUBJECTIVE TRAGEDY OF FERNANDO PESSOA'S FAUST
 Rafael Rocca dos SANTOS
- A VARIAÇÃO NA ENTOAÇÃO DE DECLARATIVAS NEUTRAS E INTERROGATIVAS TOTAIS NAS TRÊS CAPITAIS DO SUL DO BRASIL** 230
THE VARIATION IN THE INTONATION OF NEUTRAL DECLARATIVE AND TOTAL INTERROGATIVES IN THE THREE CAPITAL CITIES LOCATED IN SOUTHERN BRAZIL
 Izabel Christine SEARA e Lurdes de Castro MOUTINHO

SMARTCAT E WORDFAST ANYWHERE: SISTEMAS DE MEMÓRIAS DE TRADUÇÃO E A DOCUMENTAÇÃO NA ÁREA AGRÍCOLA EXPORTADORA DE LIMÃO	267
<i>SMARTCAT AND WORDFAST ANYWHERE: TRANSLATION MEMORY SYSTEMS AND DOCUMENTATION ABOUT THE LEMON EXPORT AGRICULTURAL AREA</i>	
Talita SERPA, Ione Marina de LIMA e Stefani Silva dos SANTOS	
FRASEO(TOPÔNIMOS): UM ESTUDO DE TOPÔNIMOS POLILEXICAIS NA PERSPECTIVA DA FRASEOLOGIA	286
<i>PHRA(SETOPONYMS): A STUDY OF POLYLEXICAL TOPONYMS FROM THE PERSPECTIVE OF PHRASEOLOGY</i>	
Camila André do Nascimento da SILVA e Aparecida Negri ISQUERDO	
LIVRO DIDÁTICO DIGITAL DE INGLÊS: UM GÊNERO NOVO?	309
<i>THE DIGITAL ENGLISH COURSE BOOK: A NEW GENRE?</i>	
Renato Caixeta SILVA	
MECANISMOS ENUNCIATIVOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL: REFLEXÕES SOBRE A NOÇÃO ONDE	334
<i>ENUNCIATIVE MECHANISMS IN TEXTUAL PRODUCTION: REFLECTIONS ON THE NOTION "WHERE"</i>	
Cássia Regina Coutinho SOSSOLOTE e Marília Blundi ONOFRE	
COSTA, Renata Ferreira. Apropriação de fontes textuais no século XVIII: o caso da memória histórica da capitania de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2018. 176p.	349
Antonio ACKEL	
ÍNDICE DE ASSUNTOS	356
<i>SUBJECT INDEX</i>	359
ÍNDICE DE AUTORES / AUTHORS INDEX	362

APRESENTAÇÃO

O segundo número da *Revista do GEL* em 2020 reúne mais uma vez quinze artigos e uma resenha que trazem importantes contribuições para as áreas de Linguística e Letras. Os trabalhos nesse número apresentam-se mais diversificados e comportam reflexões atuais sobre análise do discurso, aquisição da linguagem, enunciação, línguas indígenas, linguística aplicada, linguística de *corpus*, literatura comparada, morfologia, prosódia, sociolinguística e toponímia. Descrevendo esses estudos, temos:

Em “Sentidos do agronegócio brasileiro: o discurso publicitário da Friboi”, Manoel Sebastião Alves Filho e Carlos Piovezani, com base na análise do discurso pecheutiano, investigam discursos publicitários do agronegócio nacional, com o intuito de melhor compreender um paradoxo da sociedade contemporânea: o consumo acentuado de carne e a matança sistemática de milhões de animais simultaneamente a um recrudescimento da sensibilidade humana à causa animal.

Já no campo da aquisição da linguagem, Raquel Márcia Fontes Martins e Lara Fernandes Mariano, com o texto “Aquisição fonológica do português: um estudo longitudinal”, discutem a aquisição da linguagem por uma criança (de 11 meses e 3 dias a 1 ano, 9 meses e 15 dias) com desenvolvimento tipificado, em um estudo longitudinal.

Em relação aos estudos sobre enunciação, temos o trabalho de Cássia Regina Coutinho Sossolote e Marília Blundi Onofre. No texto “Mecanismos enunciativos na produção textual: reflexões sobre a noção ‘onde’”, as autoras analisam e interpretam textos produzidos por graduandos de instituição de ensino superior em que se verificam ocorrências da expressão “onde” não previstas pela descrição gramatical culta.

No trabalho assinado por Manoel Gomes dos Santos e Zoraide dos Anjos, “O marcador de gênero feminino – aba do wapixana (aruák)”, na área de línguas indígenas, discute-se, sob uma perspectiva tipológico-funcional, especialmente nos termos de Dixon (1986) e Grinevald (2000), a natureza linguística desse marcador como termo lexical ou flexional.

Também há cinco trabalhos sobre linguística aplicada, com distintas vertentes.

Em “O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas”, Jorge Pinto apresenta reflexão sobre o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), por considerar que poderá possibilitar o desenvolvimento mais eficaz da produção escrita.

Rafael Alves de Castilho e Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis examinam a pronúncia de verbos regulares da língua inglesa conjugados no *simple past* na produção oral de estudantes brasileiros de um Centro de Estudos de Línguas – CEL da cidade de Assis-SP no artigo “Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do -ed do *simple past*”.

Talita Serpa, Ione Marina de Lima e Stefani Silva dos Santos analisam o desempenho de dois Sistemas de Memórias de Tradução (SMTs) com armazenagem em nuvem, a saber: SmartCat e Wordfast Anywhere, no que diz respeito ao processo tradutório (português ↔ inglês) de termos simples e compostos relacionados ao campo do comércio e exportação de produtos cítricos brasileiros em “SmartCat e Wordfast Anywhere: sistemas de memórias de tradução e a documentação na área agrícola exportadora de limão”.

O artigo de Marcelo Alessandro Limeira dos Anjos, Meryane Sousa Oliveira e Raimunda da Conceição Silva, “O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia”, debate a proposta pedagógica deste autor, frente a outras discussões contemporâneas sobre o tema.

Último artigo dessa temática, “Livro didático digital de inglês: um gênero novo?”, de Renato Caixeta Silva, apresenta uma reflexão sobre o livro didático digital de inglês, que vem sendo divulgado pelas editoras para uso em diversos contextos de ensino, ser ou não um gênero discursivo novo, uma vez que é veiculado em ambiente diferente do tradicional livro didático impresso.

Em linguística de *corpus*, temos dois trabalhos.

Em um deles, Paulo Ricardo Silveira Borges e Luciene Bassols Brisolará apresentam a constituição e metodologias empregadas para a constituição de um banco de dados sociolinguísticos do português falado na fronteira e na campanha sul-rio-grandense, em “Banco de Dados Sociolinguísticos da Fronteira e da Campanha Sul-Rio-Grandense (BDS PAMPA) - um percurso histórico”, trabalho com forte interface na sociolinguística laboviana.

No outro, Manuela Arcos e Marine Laísa Matte descrevem métodos de identificação e extração de colocações em *corpora* textuais de língua geral, produzidas por aprendizes de língua inglesa em textos acadêmicos, e métodos de colocações especializadas da área da Conservação e Restauração de Patrimônio Cultural por meio da ferramenta Word Sketch (WS), do *software* Sketch Engine, no artigo “Word Sketch como ferramenta para extração de colocações”.

Temos um texto sobre literatura comparada.

Neste trabalho, Rafael Rocca dos Santos traça um panorama histórico dos principais textos sobre *Fausto* desde o século XVI até o Romantismo, além de estudar a introdução dessa temática em Portugal, naquele que pode ser lido como o Fausto moderno por excelência, o *Fausto* de Fernando Pessoa, em “A tradição fáustica e a tragédia subjetiva no *Fausto* de Fernando Pessoa”.

“A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo”, de Carlos Alexandre Victorio Gonçalves e Tiago Vieira de Souza, é o único trabalho voltado para os estudos de morfologia; nele, os autores analisam a possível existência de um processo de confixação no português do Brasil.

Igualmente, no campo da prosódia, temos um único trabalho, de Izabel Christine Seara e Lurdes de Castro Moutinho intitulado “A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do sul do Brasil”. Nesse estudo, são analisados os padrões entonacionais referentes a sentenças declarativa neutra e interrogativa total de falantes das três capitais do Sul do Brasil (florianopolitanos, porto-alegrenses e curitibanos).

A última temática dessa coletânea é sobre toponímia. No artigo de Camila André do Nascimento da Silva e Aparecida Negri Isquerdo, “Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia”, as autoras discutem resultados de estudo sobre topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia e possíveis interfaces com a toponímia.

A resenha crítica elaborada por Antonio Ackel sobre o livro “Apropriação de fontes textuais no século XVIII: o caso da memória histórica da capitania de São Paulo”, de Renata Ferreira Costa, encerra com chave de ouro este rol de estudos.

Esses trabalhos – reunidos e dispostos em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor (ou do primeiro autor) no corpo da revista – apontam para diferentes vertentes do pensamento acerca da linguagem e da literatura e dialogam com linhas de pesquisa constantemente presentes nos dezessete volumes da *Revista do GEL* já publicados. Reiteram, assim, o nosso compromisso com a diversidade e qualidade do pensamento acadêmico em nossos campos de estudo, sendo, portanto, índices de caminhos já trilhados, mas, ao mesmo tempo, ainda potencialmente produtivos para o desenvolvimento de investigações que contribuam para a arquitetura de um pensamento, em todos os sentidos, inovador e revigorante.

Destacamos, por fim, algumas ações que foram implementadas nesse número: i) a filiação institucional dos autores, colocada sempre no início dos artigos, em nota de rodapé, não será mais feita de forma abreviada, seguindo os bons padrões indicados pela CAPES, ii) a continuidade da ampliação do corpo de pareceristas e iii) a atualização da ficha catalográfica de nosso periódico, que, de agora em diante, segue a resolução federal nº 184/2017, publicada no D.O.U. em 06/10/2017. Essa resolução versa sobre a obrigatoriedade de um bibliotecário assinar toda publicação científica com ficha catalográfica. Dessa forma, agradecemos ao bibliotecário Gilденir Carolino Santos (CRB-8ª/5447) por confeccionar a nova ficha da *Revista do GEL*.

Agradeço à Letraria e a todos os seus colaboradores, ao nosso auxiliar editorial, aos autores e pareceristas, cujos ânimo e contínua resistência têm dado prosseguimento a este projeto científico, mesmo em um momento tão diverso.

Marcelo Módolo¹
Editor da Revista do GEL

São Paulo, 25 de agosto de 2020.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; modolo@usp.br
<https://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

SENTIDOS DO AGRONEGÓCIO BRASILEIRO: O DISCURSO PUBLICITÁRIO DA FRIBOI

SENSES OF THE BRAZILIAN AGRIBUSINESS: THE ADVERTISING DISCOURSE OF THE FRIBOI

Manoel Sebastião ALVES FILHO¹
Carlos PIOVEZANI²

Resumo: O artigo pretende analisar o funcionamento discursivo do agronegócio brasileiro, a fim de melhor compreender um paradoxo que habita nossa sociedade: o intenso consumo de carne, o abate sistemático de milhões de animais, o sucesso comercial da indústria agro frente a um aumento da sensibilidade humana à causa animal. Com base na Análise do discurso derivada de Michel Pêcheux e em contribuições de Michel Foucault, procuramos identificar o que é dito nos comerciais de indústrias alimentícias e o modo como esses enunciados são formulados. Mais precisamente, nosso intuito é o de analisar a produção de sentidos relacionados ao comércio de produtos alimentícios da companhia Friboi e o silenciamento de outros considerados disfóricos pelo setor e apagados do seu discurso. O material de análise compreende dois anúncios da marca. Analisaremos o material mediante o estabelecimento de relações entre os enunciados de cada comercial, entre os dos dois comerciais e entre eles e outros já-ditos do interdiscurso, focalizando os recursos linguísticos e imagéticos utilizados na composição dos vídeos. As análises nos permitem observar a produção de sentidos culinários e econômicos, assim como o silenciamento de outros que assinalam a condição animal dessas mercadorias alimentícias.

Palavras-chave: Discurso do Agronegócio Brasileiro. Discurso Publicitário. Análise do Discurso. Friboi.

Abstract: The article intends to analyze the discursive functioning of Brazilian agribusiness, in order to better understand a paradox that inhabits our society: the intense consumption of meat, the systematic slaughter of millions of animals, the agro-industry success faced with an increase in human sensitivity to the animals. Based on the discourse analysis derived from Michel Pêcheux and contributions from Michel Foucault, we seek to identify what is said in the food industry commercials and how these statements are formulated. More precisely, we aim to analyze the production of meanings related to the trade of food by Friboi and the silencing of others considered dysphoric by the sector and erased from their discourse. The analysis material comprises two advertisements made by the brand. We will analyze the material through the establishment of relations between the statements of each commercial, between those of the two commercials and between them and others already said of the interdiscourse, focusing on the linguistic and imagetic resources used in the composition of the videos. The analyzes allow us to observe the production of culinary and economic meanings, such as the silencing of others that indicate the animal condition of the food products.

Keywords: Brazilian Agribusiness Discourse. Advertising Discourse. Discourse Analysis. Friboi.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; manoel.filho2@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4798-7581>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; cpiovezani@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3612-983X>

Introdução

Seja por entusiastas ou críticos dessa condição, não é sem razão que o Brasil costuma ser chamado de “a fazenda do mundo”. O país figura entre os principais produtores mundiais de alimentos derivados de animais, um patamar alcançado graças a grandes companhias do setor agropecuário e alimentício, entre as quais estão a Sadia, a Seara, a Perdigão, a Marfrig e a Friboi. O sucesso comercial dessas empresas e sua receita bilionária levantam, no período contemporâneo, diversas questões, incluindo a que elaboramos e nos propomos a discutir neste artigo: interessa-nos saber como indústrias cuja existência promove a morte de milhões de seres vivos puderam obter tamanho êxito em uma sociedade cuja sensibilidade à causa animal assumiu dimensões inéditas na História³. Um dos principais instrumentos desse êxito é, certamente, a interação e persuasão da sociedade de consumo mediante a materialização de discursos publicitários. Assim, este trabalho pretende analisar discursos do agronegócio nacional materializados em anúncios audiovisuais desse setor econômico e disseminados pela grande mídia em seus canais, a fim de melhor compreender a sua realidade paradoxal de exitosa produtora de alimentos cuja matéria-prima advém de seres cada vez mais estimados pelos seres humanos. Como um importante aspecto desse setor, cuja existência influencia suas outras práticas, a análise do discurso publicitário contribuirá para compreendermos um dos lados desse paradoxo acima mencionado: a eficácia da indústria agropecuária no comércio de produtos provenientes dos animais.

Com base na Análise do discurso derivada de Michel Pêcheux e em contribuições de Michel Foucault, procuraremos identificar o que é dito nos anúncios de indústrias alimentícias e como esses enunciados são formulados. Mais precisamente, nosso propósito é o de analisar a produção de determinados efeitos de sentido que auxiliam na comercialização dos produtos da Friboi e o silenciamento de outros considerados disfóricos pelo setor e apagados do seu discurso. O material de análise compreende duas publicidades da marca: uma protagonizada pelo cantor Roberto Carlos e ambientada em um restaurante, e outra protagonizada pelo ator Tony Ramos e ambientada em um mercado e em uma fábrica. Analisaremos o material mediante um método muito conhecido na Análise do discurso: a constituição de relações entre os enunciados de cada anúncio, entre os dois anúncios e entre eles e outros já-ditos do interdiscurso, focalizando os recursos linguísticos e imagéticos utilizados na formulação dos textos do material. As análises nos permitem observar sentidos ligados aos campos culinário e econômico,

³ Para saber mais sobre a história da sensibilidade humana aos animais, ver: Alves Filho (2020), Thomas (2010) e Baratay (2017).

cuja materialização retrata os artigos comercializados pela indústria agropecuária como produtos e alimentos, além do apagamento de outros que apontam a condição animal dessas mercadorias alimentícias.

Fundamentação teórica

Nossos pressupostos teóricos e procedimentos analíticos advêm da Análise do discurso de linha francesa derivada de M. Pêcheux e de contribuições de M. Foucault. Gestado no interior do Materialismo Histórico, a cujos princípios se ligaram saberes da Linguística e da Psicanálise, o conceito de discurso no pensamento de Pêcheux (1990) não corresponde ao caráter universal da língua para todos os falantes de uma comunidade linguística nem tampouco à condição individual da fala para cada um deles; caracteriza-se, antes, pela normatividade de uma prática, determinada pela luta de classes. Assim, entre a universalidade de uma língua e a singularidade individual da fala estaria localizado um “[...] nível intermediário, o nível da particularidade, que define ‘contratos’ linguísticos de tal ou tal região do sistema” (PÊCHEUX, 1990, p. 74, grifo do autor). Envolvendo relações de força e de sentido, uma vez que se inscreve nos conflitos e contradições ideológicas e, ao mesmo tempo, nas remissões a outros dizeres, o discurso é concebido na AD proposta por ele e membros do seu grupo não como uma simples transmissão de informação, mas como “[...] efeito de sentidos [...]” entre interlocutores (PÊCHEUX, 1990, p. 82). Com efeito, as relações de força materializam-se nas relações entre os dizeres de uma sociedade, por meio das ideologias. O discurso é entendido como uma forma privilegiada de materialização das ideologias, tendo em vista que “[...] as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e o que deve ser dito, a partir de uma dada posição numa dada conjuntura” (PÊCHEUX, 2011, p. 72-73). Dessa maneira, ao materializar as ideologias, que, por seu turno, já são materializações dos conflitos entre as classes, o discurso determina o dizer e produz os sentidos.

A esses pressupostos teóricos, incorporamos o pensamento de M. Foucault a respeito da discursividade. Este último concebe o discurso como a diferença entre o que poderíamos dizer em um determinado momento e o que é efetivamente dito. O campo discursivo “[...] é a lei dessa diferença” (FOUCAULT, 2010, p. 14). Na produção do dizer há dispersão, mas há também a regularidade de práticas que regem o que pode ser dito. Ao postular a existência de uma ordem do discurso, ele supõe que “[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 2014, p. 8-9). Por essa razão, sabemos que “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo

em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 8-9). O discurso é marcado pela raridade, pois é “[...] o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas” (FOUCAULT, 1997, p. 31). Ante a condição rara do discurso, cabe responder a questão de como se deu o seu surgimento. Em conjugação com essa diferença forjada e gerida pela história entre potência e rarefação ocorre outra, que consiste na separação, no que foi dito, entre os textos e enunciados que serão mais ou menos conservados e os esquecidos com maior facilidade. A reflexão sobre o controle do dizer e de suas diferentes durações está bem sintetizada na definição que o filósofo francês consagra à noção de arquivo, que consiste em um conjunto de preceitos que, em uma época e sociedade determinadas, estabelecem os limites e as formas da dizibilidade, da conservação, da memória, da reativação e, finalmente, da apropriação (FOUCAULT, 2010). Em outro texto, Michel Foucault (1997, p. 149) volta a falar sobre o conceito de arquivo, o redefinindo como “[...] a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”.

Os dois teóricos elencados nesta sumária exposição, cada um a seu modo, ensinam-nos que diante de dizeres frequentemente muito semelhantes entre si é preciso identificar a posição da qual cada um deles provém. Mediante uma análise discursiva que identifica as posições a partir das quais certos enunciados são produzidos, é possível demonstrar que eles constroem efeitos de sentido distintos, quando não, opostos. Em consonância com as posições, outro aspecto relevante a ser observado no discurso refere-se às suas maiores ou menores conservações e durações. Ao encontro do descompasso entre a generosa potência da lógica e da língua e os atos rarefeitos do discurso, existe a separação, em tudo o que foi dito, entre os textos e enunciados que serão mais ou menos conservados e aqueles que serão mais rapidamente esquecidos.

Material e métodos

O material de análise compreende duas peças publicitárias da companhia de alimentos brasileira Friboi: uma protagonizada pelo cantor Roberto Carlos e ambientada em um restaurante, e outra protagonizada pelo ator Tony Ramos e ambientada em um mercado e em uma fábrica. Uma vez constituído o material, passaremos efetivamente à sua análise, valendo-nos de um procedimento já bastante conhecido no interior da Análise do Discurso, a saber: o estabelecimento de relações entre os enunciados de cada audiovisual, entre os dos dois audiovisuais e entre eles e outros já ditos do interdiscurso⁴.

4 Textos introdutórios sobre AD em Orlandi (2012), Possenti (2011), Gregolin (2014), Piovezani (2009, 2020) além de Pêcheux (1990, 1997a, 1997b, 2011).

Essas relações são feitas mediante a identificação e a montagem de cadeias parafrásticas, que se situam no interior das formações discursivas e que nos permitem depreendê-las. Serão ainda observadas as relações entre as distintas formações discursivas identificadas, que, por seu turno, estão articuladas a diferentes condições de produção do discurso e às posições de seus enunciadores. Pelo fato de as FDs serem instâncias que determinam o que se diz e os modos de dizer, caracterizando-se como matrizes da produção do sentido, assim procedendo, será possível detectar na dispersão das publicidades do setor agropecuário as regularidades discursivas em que se materializam as relações de força e de sentido de nossa sociedade. Em suma, a polissemia constitutiva da linguagem é passível de ser interpretada a partir da detecção das paráfrases construídas pelo discurso em suas diversas condições de produção; trata-se, pois, de tomar os textos como unidades que possibilitam ao analista ter acesso ao próprio discurso, percorrendo, como nos ensina a linguista Eni Orlandi, “[...] a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação do texto” (1998, p. 60).

No intuito de atingir nossos objetivos, buscaremos ainda, sempre em uma perspectiva discursiva e em consonância com a metodologia das cadeias parafrásticas, analisar os recursos linguísticos e imagéticos utilizados na formulação dos textos do nosso material, como as preferências lexicais e os encadeamentos sintáticos, as modalidades enunciativas e as formas remissivas que constituem o referente textual. O encontro entre a retomada de já-ditos do interdiscurso e a aplicação desses referidos recursos na formulação discursiva dos enunciados dos textos avaliados incide na produção de determinados efeitos de sentido e na construção das imagens e das relações entre interlocutores.

Análises

Publicidade 1

A Friboi⁵ é uma das maiores empresas agropecuárias do nosso país, especializada na produção de alimentos derivados de bovinos. Os seus produtos estão fortemente presentes não apenas no carrinho de compras e na mesa dos consumidores brasileiros, mas nos de boa parte dos consumidores mundiais. Criada há cerca de 40 anos pelos irmãos

5 Este artigo apresenta alguns resultados da dissertação de mestrado *Homem, animal, indústria: uma análise discursiva do agronegócio brasileiro* (ALVES FILHO, 2020), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Atualmente, em nosso doutorado, realizamos pesquisa sobre a sensibilidade humana aos animais no Brasil, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP [Processo nº 2019/17099-6]. O discurso do agronegócio também foi objeto de nossa reflexão em Alves Filho e Piovezani (2020).

Batista, ela atua em 150 países dos 193 existentes. Toda essa força produtiva compreende a matança de milhares de seres vivos todos os anos, além de um sistema de *marketing* muito presente nos principais meios de comunicação. Sem descurar da importância do discurso publicitário para a manutenção do seu comércio, a empresa investiu maciçamente em anúncios televisionados no decorrer dos últimos anos, contratando celebridades e comprando espaço nas mídias do nosso país. Em uma de suas campanhas, a empresa contratou o renomado cantor brasileiro Roberto Carlos (FRIBOI, 2014a). A análise discursiva desse comercial nos ajudará a compreender melhor as estratégias comerciais da empresa e do agronegócio em geral, assim como o paradoxal sucesso do setor a que nos referimos na introdução: o de próspero comerciante de alimentos derivados de animais, criaturas que também são objeto cada vez mais crescente da sensibilidade dos seres humanos.

O anúncio que analisaremos foi ambientado em um sofisticado restaurante, espaço geralmente associado a refeições saborosas, à fuga do cotidiano, ao fortalecimento de relações sociais. É um lugar de descontração, onde as pessoas não apenas nutrem seus corpos, mas também suas mentes. Os elementos que o constituem nos dão indicações sobre os efeitos pretendidos pelo anúncio. O lugar é feito de janelas transparentes que promovem uma visão de seu entorno, que está rodeado de árvores. A presença das plantas materializa um efeito de sentido de agradabilidade, de ar puro e de encanto que só a natureza é capaz de proporcionar a seus visitantes. O mundo natural está, contudo, separado do social, através de paredes com vitrais translúcidos. Esse contraste explora propriedades eufóricas da natureza, mas estabelece limites ao seu contato, demarcando o interior como um espaço moderno, rebuscado, exemplo de civilização. A natureza está presente, deleitando os sentidos, mediante a brisa agradável que gera, mas a uma distância segura, sem o incômodo de insetos e outros animais que causam aborrecimento, sem a poeira levantada pelo vento, sem a sensação de abafamento provocada pelo sol etc. No interior há conforto, há ausência de ruídos externos, há a presença da modernidade. Plantas de menor envergadura são permitidas, pois embelezam o ambiente sem trazerem consigo inconvenientes.

O espaço ainda contém cortinas e toalhas brancas nas mesas, produzindo um efeito de limpeza, de paz, de agradabilidade. A cor contrasta totalmente com o vermelho oriundo do sangue de animais abatidos e desmembrados para que seus músculos se tornem carne, com o interior dos matadouros, com o processo que decompôs um ser senciente em um alimento, em um produto de mercado. Na mesa disposta no centro do restaurante, Roberto Carlos e amigos dialogam descontraidamente. Em mesas circunvizinhas, outras pessoas também estão fazendo o mesmo. Elas sorriem e esbanjam alegria. A imagem reforça a associação que se faz entre a alimentação e a manutenção

das relações sociais, entre o consumo de carne e a promoção da amizade, do amor, da felicidade. Um garçom vai até a mesa do astro com dois pratos nas mãos: um contém somente alimentos de origem vegetal, enquanto o outro contém, além desse gênero de alimento, um bife grelhado. O funcionário pede licença pela interrupção, expressão de educação e civilidade, serve o primeiro prato para o astro e o segundo, o que contém a carne animal, para a senhorita ao lado dele.

Roberto olha para o prato com carne, depois para o com vegetais, expressa facialmente um sentimento de desacordo e balança a cabeça em sinal de negação, pois aquela refeição não é a sua: elas estão trocadas. A produção de gestos disfóricos em direção ao prato em que não há a carne produz um efeito de sentido de que uma refeição sem esse tipo de alimento não é adequada. Talvez seja para a mulher, cujo gênero está associado a uma alimentação mais leve. Para o homem, entretanto, não. O astro volta a olhar para o prato com carne, dessa vez expressando euforia, com as sobrancelhas levantadas, com os olhos bem abertos, com um leve sorriso no rosto, e diz: “o meu prato é aquele ali” (FRIBOI, 2014a). Então a cena muda e foca o prato que lhe despertou a reação positiva. Na peça de louça, vemos duas vagens, duas pimentas do tipo biquinho, uma porçãozinha de arroz e um grande pedaço de carne grelhada, com as marcas características da grelha em que foi preparada. Este último componente está em primeiro plano, enquanto os outros estão atrás. Os alimentos de origem vegetal cumprem mais uma função decorativa do que nutricional. Eles dão alguma variedade ao prato, mas a sua presença diminuta destaca a carne, o elemento principal. Essa imagem atualiza um discurso médico que recomenda, não sem a influência do agronegócio, o consumo de carne para suprir as necessidades nutricionais do nosso organismo, bem como produz dizeres como o de que o homem é um animal onívoro, expressão que se associa menos à alegação de que o nosso organismo também pode digerir produtos animalizados e mais ao de que ele deve, de que é absolutamente necessário ingeri-los, caso contrário perecerá. Esse discurso também emprega expressões como “proteína animal”, que materializa sentidos ambivalentes, como o de que existem proteínas próprias das plantas e outras próprias dos animais, em vez de esclarecer que essas proteínas são animais porque a carne é uma parte sua, mas que esses animais adquiriram os aminoácidos necessários para a fabricação dessas macromoléculas se alimentando dos próprios vegetais. Mas esse discurso, apesar de hegemônico, não é único no campo da saúde. Outros se contrapõem a ele, materializando enunciados como o de que a carne irrita o estômago humano e de que é lenta e esforçadamente digerida por ele, de que provoca doenças, de que não é um alimento adequado para ser consumido, de que as plantas cumprem de maneira mais apropriada e saudável todos os requisitos para uma saúde adequada e ideal. Além disso, a peça publicitária apela aos sentidos físicos, aguçando o paladar dos seus telespectadores.

A carne churrascada é uma prática de preparo que está entre as favoritas na cultura gastronômica do nosso país.

O garçom, com uma voz que expressa surpresa, pergunta ao célebre astro se ele voltou a comer carne. Esse questionamento remete, sobretudo mediante a presença do pressuposto verbal “voltou”, a declarações anteriores do cantor e a matérias da mídia que divulgaram a informação de que ele não consumia carne há mais de três décadas de sua existência quase octogenária. Roberto responde euforicamente ao seu interlocutor que voltou a consumir esse gênero de alimento, dizendo, em seguida, com a modulação de quem está pronunciando uma obviedade: “Mas essa carne é...” (FRIBOI, 2014a). O garçom, com face e voz que também manifestam obviedade, diz ao seu cliente o que ele espera e sabe que vai escutar: “É Friboi, claro!” (FRIBOI, 2014a). Essa interlocução produz um efeito de que o artista não retomou o consumo de qualquer carne, mas da Friboi. Também produz o efeito de que a empresa fabrica alimentos tão bons que o convenceram a voltar a comê-los. O comercial evidencia mais a marca do que o próprio produto. Carnes são fabricadas por outras marcas, mas as melhores, as que apetezem o paladar do “rei da música” pertencem à Friboi. O uso da palavra “claro”, que desempenha a função de uma interjeição, ainda produz um efeito de redundância, de que não poderia ser nenhuma outra, pois aquela é a melhor. O restaurante bonito, moderno, também contribui para a produção do efeito de que a carne tem qualidade. Essa interjeição se liga à locução adverbial usada pelo cantor como resposta: “Com certeza!” (FRIBOI, 2014). A locução pode ser parafraseada por enunciados tais como estes: “com certeza, pois é a carne que eu confio”; “com certeza, pois é a carne mais bem avaliada”; “com certeza, pois eu não comeria um produto de origem animal que não fosse produzido pela Friboi”; “com certeza, pois é a única carne que eu consumo”.

Após os interlocutores produzirem, com o diálogo, um efeito constativo de que a carne não poderia ser outra, mas Friboi, todos começam a rir descontraidamente a respeito da obviedade desse fato. Enquanto a câmera focaliza o sorriso encantador do músico, ouvimos o refrão de uma de suas músicas. O Portão é o nome da canção em que Roberto dá voz a um eu lírico que volta ao lar depois de uma viagem. Enquanto a personagem, mediante o discurso direto próprio da função emotiva, narra a chegada até sua casa, seu reencontro com o cachorro, sua entrada no imóvel e os braços de alguém o envolvendo em um abraço, ele continuamente fala: “Eu voltei agora pra ficar” (CARLOS; CARLOS, 1994). A publicidade adiciona a música para produzir o efeito de que o músico está falando a respeito de si mesmo sobre o consumo de carne. O verbo “voltei” já não expressa mais o sentido inicial do eu lírico chegando ao lar, mas o da nutrição carnívora do cantor, após um intervalo de mais de trinta anos. O segundo verbo, “ficar”, ainda assinala que esse retorno não é apenas passageiro, mas definitivo. Parafraseando, temos: “eu

voltei a comer carne, particularmente da marca Friboi”. Mas conseguimos formular outros enunciados, tais como: “eu não ingeria mais carne, mas voltei porque ela é Friboi”; “eu não ingeria mais carne, mas agora encontrei uma empresa de qualidade para produzi-la”.

Finalmente, a publicidade acrescenta também, além da música, a fala de outro famoso garoto-propaganda da marca: Tony Ramos, um dos atores mais célebres do país, que encena em novelas da Rede Globo. Ele enuncia: “Friboi, a carne com garantia de origem e rigoroso controle de qualidade” (FRIBOI, 2014a). Também reproduz o *slogan* da empresa: “Friboi: carne confiável tem nome” (FRIBOI, 2014a). Enquanto ele emite os sons vocais, o vídeo exibe a imagem de um pedaço de carne sendo etiquetado com a marca da empresa por braços de um funcionário cobertos por um uniforme de cor branca e com as mãos enluvadas. Na cena seguinte, a carne está assada e sendo cortada por algum consumidor. Durante o comercial inteiro, a empresa destacou a marca, o produto e suas propriedades positivas. Não há dizeres sobre o processo de matança dos animais, prática necessária para que o produto se concretize. Novamente, os sentidos produzidos no interior da economia e da gastronomia são materializados, apagando outros que remetem aos seres vivos implicados nessa cadeia produtiva. A imagem do prato, constituído de substâncias vegetais e animais, produz o efeito de que eles têm a mesma natureza: os dois são alimentos, os dois são produtos. Eles cumprem a função de nos nutrir, de fortalecer nossos laços sociais, de nos fazer ir a lugares agradáveis, de nos fazer felizes. O comercial apela para os benefícios do consumo do produto, mas não fala do processo de sua feitura.

No setor publicitário, o produto é geralmente mais interessante do que o procedimento de sua fabricação. Há, entretanto, variações, a depender do gênero de mercadoria que está sendo publicizado. Produtos como carros, doces e chocolates costumam mostrar os procedimentos de produção, seja para evidenciar sua tecnologia, sua importância para a economia nacional ou sua saborosa feitura. O agronegócio, por sua vez, não mostra os procedimentos polêmicos de sua produção. No comercial sob análise, a única menção ao processo de produção se dá quando braços brancos, cor que, como já mencionamos, contrasta com o vermelho gerado pelo sangue dos animais, etiqueta a carne já separada da criatura, dissecada, limpa e embalada em um saco: é um produto. Na cena seguinte, ela já está assada, temperada e alguém a corta para saboreá-la: é um alimento. Não há referência ao animal individual, ao momento de sua morte, ao interior dos abatedouros. Ele é desindividualizado e objetificado como mercadoria alimentícia. O agronegócio silencia essa realidade porque sabe que a violência que perpetra contra os animais acenderia polêmicas e reações de desaprovação na sociedade, sobretudo na era contemporânea. Essa desaprovação advém do aumento da sensibilidade humana a respeito dos próprios animais. Mas a sociedade não precisa pensar sobre elementos negativos, somente nos positivos: assim ela é persuadida.

A produção desses sentidos positivos, ainda que sejam hegemônicos na sociedade de consumo, não acontece sem o embate com outros que são contrários a eles, e que demonstram o que eles querem apagar. Documentários como *Dominion* (2018) exibem o interior de criadouros e de matadouros. Neles, os animais vivem abarrotados, em contato com seus próprios excrementos, são mutilados sem anestesia, maltratados pelos funcionários e mortos através de métodos cuja eficácia em não produzir dor, a depender das cenas que assistimos, é muito discutível. A literatura científica em relação ao reconhecimento de que os animais têm características como sensibilidade, emoção e níveis de consciência cresceu vertiginosamente nas últimas décadas. A ação de organizações não governamentais e de ativistas na denúncia e na exposição de práticas de crueldade praticadas pelo agronegócio contra esses seres vivos só cresceu também. A *Mercy For Animals*, por exemplo, realiza um trabalho de investigação industrial, produzindo filmagens clandestinas que manifestam a realidade da fabricação de carnes. O aumento no número de veganos e vegetarianos ao redor do mundo é resultado dessas ações, da exibição dessas práticas e de uma conscientização dos humanos de não mais comer animais.

Tony Ramos proferiu, como mencionamos, o enunciado: “Friboi, a carne com garantia de origem e rigoroso controle de qualidade” (FRIBOI, 2014a). Essa frase também revela sentidos interessantes. Primeiramente, percebemos que a indústria usa o recurso linguístico do tópico e comentário. A marca surge primeiro, em destaque, a qual se atribui algumas palavras que materializam sentidos positivos. É possível identificar uma metonímia entre a marca e seu produto: Friboi é a própria carne. Encontramos ainda uma menção ao animal e outra menção ao processo de fabricação, embora elas produzam sentidos que distanciam o consumidor da questão principal: o abate dos bichos. O sintagma “garantia de origem” remete ao material de produção, aos animais. O substantivo “garantia” assinala que a empresa se responsabiliza por uma matéria-prima de qualidade. “Origem”, similarmente, substitui a alusão explícita ao ser vivo pela da sua procedência. Na agropecuária, a palavra manifesta um sentido ligado à genética, a características orgânicas dos animais, mas que é aqui atenuado em benefício de outros sentidos, que disfarçam o seu caráter vivo e assinalam, por exemplo, o lugar da produção, como o que encontramos em “chocolate belga”, dentre outros exemplos. A indústria destaca os elementos eufóricos, como o de que a carne é produzida com bons materiais, mas esconde os disfóricos, como o de que o material é um ser vivo que precisa ser morto. Ela produz palavras cuja polissemia atenua a associação do animal como indivíduo, como ser vivo. O sintagma “rigoroso controle de qualidade” assinala um aspecto positivo da produção, a de que ela é estritamente inspecionada, monitorada, mas silencia o modo como ela é feita. A imagem da carne em processo de etiquetagem, quando o pior já

passou, auxilia na produção do efeito de que esse produto e a forma de produzi-lo são como quaisquer outros, em que se embala, etiqueta e vende como um mero artigo de consumo humano. Não é possível ver o animal individual, expressando dor, medo, terror e pânico, nem é possível ouvir os seus bramidos, como nos mostra *Dominion* (2018) e outros filmes similares sobre os abatedouros.

O discurso é um dos principais meios de materialização das ideologias, que, por sua vez, derivam das disputas sociais e concorrem para constituir-las. Os sentidos deslizam através de formações ideológicas e discursivas, produzindo efeitos distintos a depender da posição a que se filia um determinado sujeito. Não se exerce hegemonia sem dissonâncias, tampouco se exerce poder sem ações de resistência. O agronegócio exerce um amplo domínio sobre as práticas alimentares do povo e sobre os sentidos da carne. Ele materializa uma ideologia capitalista, de produção industrial e de lucro financeiro. Para ele e seus adeptos, os animais constituem apenas um meio para um fim: produto, alimento, dinheiro. No intuito de atingir seus objetivos, ele produz discursos que euforizam o produto pronto, evidenciando sua qualidade e os benefícios nutricionais e sociais do seu consumo. O animal é desindividualizado e objetificado como matéria-prima de um gênero de mercadoria alimentícia. Mas a produção de certos sentidos silencia, apaga outros sentidos possíveis. Sendo assim, a sociedade de consumo é intencionalmente desinformada a respeito do processo de produção dessa indústria, especialmente da etapa em que os animais precisam ser mortos. Esses outros sentidos, contudo, não desaparecem, mas se manifestam em segundo plano, se movendo pelas fímbrias, pela polissemia das palavras, pelas ambivalências e pelos equívocos de que elas são constituídas.

Apesar dessa sua hegemonia, o agronegócio não consegue controlar completamente a materialização desses outros sentidos, nem consegue escapar deles na produção do seu próprio discurso. Para o discurso de saúde no consumo de alimentos de origem animal, existe o contradiscurso de que eles não são adequados para o organismo humano, de que provocam doenças, de que são maléficos. Para o discurso euforizante acerca do produto, há outros que disforizam o processo. Para o sentido da carne como comida, como produto de consumo, há o da carne como cadáver, como a parte de um ser vivo que passou por uma experiência de vida breve e dolorosa. Para o sentido de “frios” como alimentos refrigerados, há o que denuncia o disfarce de um fragmento em vias de putrefação que pertenceu a um animal individual, dotado de sentimentos, emoções, consciência. Para o sentido produzido por comerciais em que seres humanos nutrem seus corpos e fortalecem seus laços sociais, felizes e contentes em ambientes refinados, há outros produzidos por documentários clandestinos que nos mostram os guinchos de

animais intoxicados, chutados, apunhalados, desmembrados, eviscerados e escaldados para produzir o produto de tanto regozijo. O ato de se alimentar é também político, materialização das ideologias e dos confrontos sociais, dos animais desindividualizados, objetificados e deles como seres de sensibilidade, emoção, consciência e de interesse na dinâmica da existência, na manutenção de suas próprias vidas. As relações que os humanos estabelecem com os animais dizem respeito, sobretudo, a estes últimos, mas também dizem respeito a nós mesmos, como sujeitos, como sociedade, como seres vivos que enxergam o universo e interagem com ele de um ou de outro modo, que aferem quem é semelhante e quem é dissemelhante, quem merece morrer e quem merece viver etc. Pensar esse vínculo é pensar o próprio homem e a sua forma de estar no mundo, de experienciá-lo.

O agronegócio não está imune a deslizamentos nos sentidos que ele pretende produzir para a população. O comercial com o rei da música rapidamente acendeu uma polêmica na sociedade brasileira, estimulando o confronto de interpretações distintas sobre a participação do cantor. No cômputo final, a Friboi queria produzir o efeito de sentido de que seus produtos são tão bons, tão saborosos, que convenceram um autodeclarado vegetariano há mais de três décadas a voltar a comer carne. Uma parte da população, contudo, não acreditou na versão da empresa e interpretou como falseadora a publicidade em que o astro musical pede o prato em que há bife. Alguns consumidores sugeriram que ele não voltou realmente a comer carne, que sequer tocou na comida no anúncio. O impacto disfórico fez com que a empresa rescindisse o contrato de quarenta e cinco milhões com Roberto Carlos antes do período instituído, atitude que provocou uma réplica em forma de processo. Procurado constantemente pela mídia, que incentivou a polêmica, o cantor disse que realmente voltou a comer carne, mas que o motivo não tinha nada a ver com a Friboi. Outro comentário negativo, dessa vez materializado pelos simpáticos aos animais, explorou o aparente contraste entre não comer produtos de origem animal e estimular o seu consumo. Aqui também há deslizamento de sentidos acerca do que é ser vegetariano. Em entrevista para o Programa do Jô, Roberto Carlos declarou que não consumiu carne durante décadas “[...] por razões místicas [...]” (BARROS, 2016), e não pela sensibilidade aos animais da indústria da carne. O que o convenceu a mudar foi, sobretudo, o discurso médico, que, como vimos, estimula, em sua maior parte, o consumo de produtos animalizados como alimentos salutaros.

Publicidade 2

Tony Ramos, cuja voz ouvimos no comercial anterior, foi o garoto-propaganda mais presente nos anúncios da Friboi. A publicidade que analisaremos agora foi

protagonizada pelo ator da Globo (FRIBOI, 2014b). Ela, ao contrário da primeira, agora realça efeitos de sentido eufóricos sobre a cadeia de produção industrial. Observamos previamente que o agronegócio brasileiro utiliza recursos linguísticos e imagéticos para materializar um discurso que enxerga os animais como produto, em vez de seres vivos individuais, capazes de sentir, de ter emoções e de pensar, e que silencia, apaga outros dizeres sobre o processo de matança perpetrado pela indústria. No comercial com o astro da música, a única menção que vimos do processo foi a da carne, já cortada, limpa e embalada, sendo etiquetada por braços uniformizados com a cor branca. Nesta outra publicidade, procuraremos compreender melhor quais as estratégias discursivas levadas a cabo pelo setor quando ele deseja produzir sentidos sobre o processo de fabricação de seus produtos animais.

Como vimos, a indústria da carne, a despeito da produção de sentidos que concebem o animal como um produto de consumo e como um gênero alimentício, não consegue controlar completamente deslizamentos que, mesmo que de forma branda, remetem a esses seres como indivíduos outrora vivos. É o caso de diferentes sentidos materializados por expressões como as que estudamos anteriormente. Na segunda publicidade, nós também encontramos esse jogo discursivo. Ela inicia com um diálogo curto entre avó e neto que fazem compras no interior de um supermercado. Eles estão no setor das carnes, com prateleiras cheias delas e um balcão ao fundo. Atrás do móvel, o alegórico funcionário de açougue, trajado com roupas e avental de cor branca, e calçado com botas de coloração semelhante, afia um instrumento cortante para cortar carnes de acordo com o peso desejado pelos clientes, embora as que estão expostas na vitrine da plataforma já estejam fragmentadas. A tonalidade do seu uniforme, como notamos em outras circunstâncias, produz um efeito de limpeza, mas também de paz, contrastando com a coloração avermelhada do plasma sanguíneo dos animais e com os lugares para onde eles são levados, mortos e desmembrados. As carnes já parcialmente partidas, desossadas e limpas produzem, por sua vez, o efeito de que elas são produtos, materiais comestíveis, não mais animais singulares. Uma balança em cima do balcão, aparelho de quantificação, de conversão monetária, também fortalece o sentido de que a carne é uma mercadoria, que se deve pesar e transformar em dinheiro, em capital.

Na parede ao fundo, podemos enxergar o desenho de um bovino com cores diferentes representando cada um dos seus músculos. Essa imagem distingue o animal em seu formato real, inteiro. Sua representação ilustrada, alegórica, contudo, não produz o efeito de sentido e nem a memória de sua morte para a imensa maioria da população, que sabe que a origem é animal, mas não reflete a esse respeito nem teve contato algum com o processo, mitigado pela própria indústria. Se a figura, por um lado, reproduz,

em seus contornos, um bovino, ela, por outro, não lhe dá rosto. A face do animal é simplesmente obscurecida: não há olhos, boca ou traços faciais, características através das quais reconhecemos mais facilmente as sensações, as emoções, a individualidade. A maioria dos sujeitos não interroga a indústria e o consumo de carnes porque tende a não ver menções unívocas a respeito dos animais mortos no interior das indústrias. Elas estão sempre, quando materializadas pelo agronegócio, atravessadas por outros sentidos, que marcam produtos e alimentos enquanto apaziguam o processo lancinante de sua produção. Estes últimos contrastam com outros que expõem a realidade das instalações de abate, que individualizam os animais, que incentivam o consumo de outros tipos de produto. Mas a constância e a intensidade de ambos ainda são drasticamente diferentes, pois o discurso do agronegócio tem circulação e influência muito mais abrangentes no interior da sociedade contemporânea de consumo.

A gôndola ao lado está preenchida com carnes já cortadas e embaladas, prontas para a aquisição. Enquanto a avó avalia os produtos de origem animal, seu neto segura um carrinho de compras parcialmente ocupado com outros gêneros de mercadoria, tais como, leite, alface e banana. Essa diversidade produz um efeito de hiperonímia, em que todos esses objetos podem ser classificados como produto ou alimento. A carne se torna um dos hipônimos dessa grande categorização, recurso imagético que a assemelha às frutas, às verduras e à bebida, enquanto silencia seus outros sentidos, como o de que ela pertenceu a um animal, ser vivo que tinha sensibilidade, emoção, consciência. Na sequência, o jovem neto, com um sorriso de nostalgia estampado no rosto, diz para a sua avó o seguinte enunciado: “vovó, tô com uma vontade de comer aquela carne de panela” (FRIBOI, 2014b). O substantivo “vovó”, expressão em que se repete a primeira sílaba como manifestação de carinho infantil, assinala uma relação pautada no afeto. A publicidade faz uso do imaginário social de que avós e netos possuem sempre um vínculo amoroso muito forte. O menino utiliza uma linguagem coloquial, como podemos observar pelo uso do verbo “estar” em sua forma reduzida, simulando um diálogo do dia a dia do povo. O longo sintagma “tô com uma vontade de comer aquela carne de panela” também produz alguns efeitos de sentido. O substantivo “vontade” manifesta um interesse e estimula os telespectadores a sentirem o mesmo: eles só precisam querer, ir ao mercado mais próximo e comprar o produto desejado, a carne.

Se considerarmos os outros componentes desse sintagma, veremos que o verbo remete a uma ação de alimentação. A expressão “carne de panela”, em que o produto está associado a um sintagma preposicionado que remete a um utensílio em que ele é preparado para consumo humano, contribui na assimilação da carne a um alimento, e não a um cadáver de uma criatura outrora viva. Nós podemos equivaler “carne de panela”

com “refeição”, “prato”, “comida” etc. Esses sentidos eufóricos mitigam outros sentidos possíveis, como “músculo de um animal morto em processo de cozimento” ou “parte de um ser vivo cujo corpo foi desmembrado para ser comido pelos seres humanos”. O pronome demonstrativo, dêitico, “aquela” ainda produz sentidos positivos e respeito da carne. Ele materializa o sentido de que a “carne de panela” já é conhecida do jovem, pois ele a consumiu outras vezes na casa da avó e sabe que esse prato é muito saboroso. Essa referência, entretanto, não estimula apenas o paladar, mas está ligada às relações sociais e afetivas. Ela remete a circunstâncias como os almoços dominicais em que os familiares se reúnem, geralmente na casa do progenitor, para estreitar seus laços, expressar afeto e amor. Também remete ao mimo que as avós costumam dar aos netos, realizando todas as suas vontades. Paraphrasing, temos: “vovó, tô com uma vontade de comer aquela refeição tão saborosa que a senhora faz para a família aos domingos, dias muito especiais para todos nós, em que comemos, dialogamos, nos divertimos, estreitamos nossos laços afetivos e ainda reafirmamos nossos votos de amor”. O sorriso do jovem e sua expressão nostálgica auxiliam a materialização desse efeito. A carne é outra vez associada a alimento, a sabor, mas também a amor, a carinho, a união familiar etc.

Enquanto o adolescente sorri e enuncia o longo sintagma que analisamos, ele olha para a carne que a sua avó selecionou e pergunta se ela pode fazer para ele a famigerada “carne de panela”. Nesse instante, a cena focaliza no produto/alimento que a senhora está segurando em suas mãos. O item está envolvido em um saco plástico e etiquetado com um adesivo em que lemos alguns enunciados. A marca se destaca: ela é grande, está no centro do adesivo e a sua cor é vermelha, menos para remeter a sangue e mais para torná-la mais evidente para os seus consumidores, atraídos pelo seu tom. Acima, distinguimos o nome do produto: ele é chamado de “acém porcionado”. O acém designa um dos músculos do boi, “entre o cachaço e a pá”, e o adjetivo o qualifica como fragmentado. Encontramos novamente um recurso metonímico, que substituiu a menção ao animal individual por uma de suas partes, o próprio músculo que lhe foi retirado. Seu uso constante para designar um gênero de carne mitiga outros efeitos que o retiram da seara alimentícia. Se unirmos o sintagma enunciado pelo neto, o elemento cortado e embalado, e o nome de um músculo cujo sentido já está ligado com a alimentação, veremos se estabelecer um forte efeito de que o objeto é um produto e um alimento, não o resquício de uma criatura viva, consciente. Se substituirmos o nome da carne por outros, aumentaremos a menção ao ser vivo integral: “animal porcionado, mamífero porcionado, boi porcionado, vaca porcionada”, dentre outros. Os intensos componentes eufóricos, contudo, ainda assim seriam suficientes para manter o sentido desejado pela indústria, em detrimento de outros simpáticos aos animais, criaturas sensíveis etc.

Também encontramos, com letras um pouco menores, o enunciado “cortes para o dia a dia”. A expressão polissêmica “cortes” pode remeter ao corte de carnes já desassociadas do animal ou ao próprio processo em que o ser vivo deve ser morto e fragmentado para prover a indústria com o material do seu corpo. Este segundo sentido poderia ser parafraseado com sintagmas tais como “matança para o dia a dia”, “degola para o dia a dia”, “morte para o dia a dia”, dentre outros possíveis. O primeiro, porém, prevalece, pois ele se liga a outros elementos manifestados não apenas no anúncio, mas no cotidiano da grande maioria dos consumidores do Brasil: o açougueiro cortando carnes já fragmentadas, outras carnes cortadas, embaladas e dispostas nas gôndolas dos supermercados, o menino pedindo à avó que lhe faça uma refeição saborosa e afetuosa etc. Seu sentido pode ser parafraseado com enunciados como “produtos para o dia a dia”, “alimentos para o dia a dia”, “refeições para o dia a dia”, “sabores para o dia a dia” e outros similares. Finalmente, encontramos o enunciado “carne resfriada de bovino sem osso”. Esse extenso sintagma qualifica a carne, que até agora tem um forte sentido de produto e de alimento. O sintagma preposicionado “de bovino” revela que a carne é relativa ao boi. Mas essa menção é perpassada por ambivalências produzidas pelos outros dizeres que a acompanham e que analisamos. A carne é o tópico do enunciado e o seu sentido já está ligado ao de produto/alimento. O comentário não é necessariamente disfórico para a indústria porque ele remete ao nome do animal em meio a tantas outras expressões que o encobrem, e a menção de que o objeto está ligado a ele não atualiza uma memória que exponha seu processo de morte, mas a um imaginário construído pelo próprio setor dessas criaturas correndo livres nas campinas, felizes e saudáveis. Quando o consumidor pensar no animal individual, é dessa última imagem que ele se lembrará.

Logo após o anúncio focalizar o produto, a câmera se volta para a mulher, que diz para o neto que certamente preparará sua carne, mas não sem dizer também: “da Friboi, é a que eu confio” (FRIBOI, 2014b). Novamente, a marca é destacada, assumindo o lugar de tópico e associada ao sentido da confiança. Todos os outros sentidos eufóricos que analisamos anteriormente agora se ligam ao nome da companhia: a lembrança de uma refeição saborosa, das reuniões familiares, do mimo da avó com o neto, de sentimentos positivos e desejados por todas as pessoas, tais como, afeto, carinho e amor. Nesse instante, uma parede do supermercado com o desenho de um boi igual ao que vimos anteriormente se abre e enxergamos outro cenário: uma das instalações de produção da própria Friboi. O espaço se configura como um grande galpão, onde encontramos esteiras e funcionários trabalhando. Ele está totalmente limpo, além de portar a cor branca: as paredes, as colunas e o teto são alvos, produzindo um efeito de limpeza e silenciando sentidos que remetam ao processo sanguinolento e, portanto, vermelho, do abate dos animais de onde se extraem as carnes. A cor metálica das esteiras e de

outros instrumentos fabris produz, por sua vez, um efeito eufórico de industrialização, de modernidade para o ambiente da empresa alimentícia. Os empregados também vestem roupas impecavelmente brancas e enluvam suas mãos com material de cor azul, pigmento neutro se comparado com a intensidade manifestada pelo vermelho. O uniforme, que inclui também toucas, materializa um efeito de limpeza e de higiene, assinalando para os telespectadores que a empresa se preocupa com questões de ordem sanitária. A Friboi exhibe o processo final da produção, quando os seus servidores estão empacotando pequenos pedaços de carne. Os animais já foram abatidos e desmembrados, de forma que não conseguimos percebê-los como os seres vivos individuais de outrora, inteiros e animados, capazes de se expressar.

Enquanto vemos um dos setores industriais da empresa, o ator Tony Ramos, que está à frente da imagem, diz “gostei de ver, vovó, vai na confiança” (FRIBOI, 2014b), enquanto aponta para o interior do ambiente. A Friboi quer produzir um efeito de que a sua produção é de excelente qualidade com o intuito de convencer os consumidores de que os produtos que ela fabrica estão livres de quaisquer adversidades, sobretudo de ordem sanitária. A sociedade de consumo se volta para o processo em situações específicas, quando precisa assegurar que as carnes não estão contaminadas com bactérias e outros agentes patológicos que podem fazer mal ao ser humano. Essa preocupação é produzida por notícias intermitentes que veiculam eventuais contaminações de animais. Mas é também pela associação difícil de disfarçar entre carne e matéria em decomposição. O mundo, e ainda mais o Brasil, passou por um processo recente de industrialização de mercados e frigoríficos, agora devidamente refrigerados, limpos e sem a presença de insetos e outros animais que rondam mais fortemente esse tipo de matéria alimentícia. A memória desses antigos mercados, ainda existentes em muitos municípios, está presente em vários sujeitos, assim como as características ligadas a ela: sujeira, fedor, insetos pousando nos alimentos etc. Esta visão contrasta com a que a empresa quer produzir: a Friboi é limpa, organizada, agradável. Após a fala do ator, a cena muda e somos transportados para outra parte da indústria. Agora focaliza em um empregado, trajado com roupas, avental, touca e capacete impecavelmente brancos, passando um leitor digital sob uma etiqueta com código de barras que está atada a uma grande peça de carne, ainda do tamanho do animal, embora ela já esteja dissecada e limpa. Não há referência a ossos, órgãos ou sangue, somente ao músculo desindividualizado do animal. Não conseguimos sequer vê-la por completo, o que poderia nos fazer lembrar de sua antiga forma, mas apenas uma pequena parte em que o funcionário passa o leitor. Atrás dele, em segundo plano, outras peças análogas estão penduradas em ganchos de metal, mas a imagem está desfocada, pois quer evidenciar o higiênico empregado registrando o produto, o alimento, não um animal.

Logo após passar o leitor digital sob a etiqueta com código de barras, fazendo da carne um produto, um alimento, não mais o corpo de um ser vivo, o funcionário diz: “aqui a origem é garantida” (FRIBOI, 2014b). O advérbio de lugar, dêitico, “aqui” faz referência à fábrica de onde ele próprio enuncia, mas também à Friboi como um todo, produzindo o efeito de que todas as instalações são semelhantes, limpas, seguras etc. Novamente nos deparamos com uma menção à origem da mercadoria. Ela se relaciona com o enunciado emitido pela voz de Tony Ramos no anúncio anterior, conforme analisamos: “Friboi, a carne com garantia de origem e rigoroso controle de qualidade” (FRIBOI, 2014a). Esses enunciados fazem parte do efeito de confiança que a corporação quer passar para o consumidor. No comercial anterior, focado no produto, ouvimos Ramos enunciar este último sintagma, uma espécie de *slogan*, já no final, enquanto a imagem associava as palavras às mãos de um funcionário etiquetando a carne já embalada e pronta para ser comercializada no supermercado. Quando se falou “garantia de origem”, a única imagem que assistimos foi a do produto finalizado. Em outros comerciais protagonizados pelo ator, em que ele enuncia em frente a um telão que sincroniza certas imagens aos seus elementos linguísticos, a “garantia de origem” é seguida da imagem do animal vivo, saudável, correndo livremente nos prados, para depois mostrar a da carne em processo de empacotamento e etiquetamento, quando ela já foi fragmentada, limpa e cortada, quando a criatura que a gerou já foi submetida ao procedimento de morte. A polissemia da palavra “origem” pode produzir um efeito que evidencie o animal vivo do qual a carne derivou. As imagens, entretanto, apenas oferecem uma visão idílica dos animais nos campos e da carne desindividualizada, como produto alimentício, jamais o que há entre essas duas situações: o abate nos abatedouros.

A publicidade nos conduz, após a cena que enunciamos acima, a uma segunda em que vemos um empregado embalando carnes enquanto outro nos olha e profere o enunciado “seguimos as normas da ISO 17025 do Inmetro” (FRIBOI, 2014b), instituição federal vinculada ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Externo do Brasil cuja existência serve para fiscalizar o cumprimento das leis metrológicas e a qualidade de produtos e serviços fabris. A Friboi produz o efeito de que a cadeia produtiva da companhia passa por constantes fiscalizações dos órgãos públicos, vigilância que atesta a qualidade com que seus produtos são fabricados. A referida norma trata dos Requisitos Gerais para Competência de Laboratórios de Ensaio e Calibração, avaliando questões como temperatura e umidade dentro das indústrias para se certificar de que as mercadorias que elas produzem estão de acordo com as condições adequadas. A marca está novamente jogando com os sentidos de uma produção de qualidade frente aos perigos que uma carne mal produzida pode trazer para o organismo do ser humano. Friboi não é qualquer carne, mas é aquela confiável, como podemos ler em seu *slogan* publicitário.

O efeito de sentido produzido pelo enunciado se liga bastante bem ao do enunciado da cena seguinte. Agora uma funcionária é quem nos diz: “todas as carnes recebem o selo de inspeção federal” (FRIBOI, 2014b), enquanto etiqueta um pedaço de carne em que há o emblema do Ministério da Agricultura. O processo cumpre todas as normas sanitárias, a carne não contém avarias e o consumidor pode consumi-la sem medo, pois pode confiar na empresa e nos órgãos de controle federais. Os dois enunciados materializam o mesmo discurso, e ainda podemos encontrá-lo em tantos outros, como os sintagmas curtos que analisamos no interior do *site* da Friboi. Após a cena, Tony Ramos pergunta à avó e ao neto, que também assistiam ao processo pela parede que se abriu no supermercado, o que eles acharam das imagens que presenciaram. Eufóricos, o jovem diz “que maneiro” (FRIBOI, 2014b), enquanto a avó fortalece o comentário repetindo o adjetivo no grau superlativo absoluto sintético, acrescentando o sufixo “íssimo” e formando “maneiríssimo” (FRIBOI, 2014b), com uma modulação vocal e uma expressão facial que acrescentam ao sentido um efeito de encantamento, fascinação.

Enfim, a imagem muda mais uma vez para a de uma que destaca um pedaço de carne assada sendo fatiada, enquanto vemos surgir na tela outro enunciado euforizante: “Confiança é Friboi”. Após essa cena, a carne é depositada em um prato com fatias de manga, e a refeição é posta em um balcão. Atrás do móvel está o protagonista do comercial, Tony Ramos, que diz aos telespectadores, com uma modulação vocal e uma expressão facial que contribuem para construir um efeito de verdade, o *slogan* costumeiro da empresa: “Friboi: carne confiável tem nome”. A publicidade volta a jogar com o paladar, com os sentidos do gosto, agora mostrando a mercadoria assada, pronta para o consumo. Ela também persiste no efeito de que suas carnes são de confiança. Além desses enunciados e dos anteriores se ligarem entre si, materializando o discurso da confiança, eles se relacionam com outros dizeres que externaram dúvidas acerca da qualidade da cadeia produtiva da empresa e da idoneidade dos seus donos, Wesley Batista e Joesley Batista. No primeiro semestre de 2017, dois acontecimentos, produzidos com uma intermitência de apenas dois meses, abalaram a imagem da marca como uma corporação que produzia suas mercadorias com responsabilidade e que agia dentro da legalidade, respeitando as instituições públicas. O primeiro deles foi a Operação Carne Fraca, que suscitou discursos questionando o processo de fabricação das carnes e de outros produtos animais e apontando evidências de sua adulteração com elementos impróprios com o intuito de aumentar os lucros a um custo reduzido. O outro ocorreu mediante a delação premiada dos irmãos Batista para a Procuradoria Geral da República, implicando grandes partidos e políticos brasileiros em um esquema de propinas e de corrupção.

A Polícia Federal, como mencionamos acima, empreendeu uma investigação em instalações de produção de produtos de origem animal de grandes marcas do agronegócio nacional. Essa investigação desencadeou a Operação Carne Fraca, que cumpriu milhares de mandatos de prisão, condução coercitiva e busca e apreensão de envolvidos com um esquema de corrupção do setor. O acordo, firmado entre fiscais de frigoríficos e empresários, consistia no pagamento de propina destes para aqueles com o intuito de burlar o controle sanitário dos órgãos públicos. Os funcionários estatais emitiam o selo de inspeção em mercadorias que não estavam adequadas para consumo. Mediante declarações de agentes da polícia, do documento do juiz que despachou os pedidos de prisão, dentre outros discursos, os meios de comunicação produziram dizeres de que a produção industrial do agronegócio envolvia o preenchimento de produtos com substâncias como água, carnes mais baratas e até mesmo papelão para aumentar a sua consistência; de que carnes apodrecidas eram regadas em ácido ascórbico e substâncias que enganassem seu estado; de que carnes com presença da bactéria salmonela eram liberadas para consumo, dentre outros. Por outro lado, a maioria das matérias jornalísticas, sobretudo depois da drástica queda nas exportações dessas indústrias, grandes exportadoras mundiais de carne, materializou discursos de que as informações anteriores eram exageradas, de que não havia sido encontrado papelão nos produtos e que as demais substâncias eram inofensivas para o homem; de que esses desvios de conduta eram pontuais; de que os empresários do setor eram coagidos pelos empregados públicos, os verdadeiros vilões, a lhes pagar propinas em troca dos selos de qualidade, independentemente do processo ter sido feito de acordo com as normas vigentes. Todos esses dizeres, portanto, influíram no efeito de sentido da confiança produzido pela Friboi. Nacional e internacionalmente, a empresa teve a imagem maculada por dizeres disfóricos sobre sua produção.

Cerca de dois meses depois, os donos da empresa acordaram com a Procuradoria Geral da República uma delação premiada. Joesley Batista, com o monitoramento da Polícia Federal do Brasil, produziu conversas cujo conteúdo expunha práticas ilícitas com homens públicos de relevância nacional, como o ex-presidente Michel Temer, além de ter pagado propina para outros, como o ex-candidato à Presidência da República e atual senador pelo estado de Minas Gerais, Aécio Neves. Em um diálogo com o primeiro político, que ocupava o cargo máximo de nossa nação à época, o empresário do agronegócio discute a manutenção do pagamento de propina ao ex-presidente da Câmara dos Deputados, um dos responsáveis pelo *impeachment* controverso de Dilma Rousseff e preso por escândalos de corrupção, o emedebista Eduardo Cunha. Sem saber que a sua voz estava sendo registrada pelo seu interlocutor, Temer profere o enunciado: “tem que manter isso aí”. Neves, por sua vez, foi gravado pedindo propina para o empresário. O dinheiro chegou a

ser transferido em uma maleta por representantes de ambas as partes, um deles parente do senador. Esse segundo acontecimento desgastou mais ainda a imagem da Friboi, acusada duplamente de promover atividades sub-reptícias com o intuito de adquirir benefícios para si própria. Não obstante a repercussão de discursos disfóricos sobre a indústria, inclusive de sua produção, não localizamos na mídia dizer algum que materializasse um discurso favorável aos animais como seres individuais, sensíveis, emotivos, conscientes e que merecem viver, mas sempre uma discussão voltada para a carne desindividualizada, sem referência ao ser vivo. Há um forte apagamento dos matadouros, da etapa entre os animais nos prados e da carne em processo de empacotamento e etiquetamento a caminho dos mercados que as comercializam ao ser humano⁶. Além disso, a marca conseguiu se reestabelecer como uma das maiores indústrias do gênero.

Considerações finais

Analisamos um anúncio da Friboi ambientado em um restaurante e protagonizado pelo cantor Roberto Carlos, assim como outro ambientado em um mercado e em uma fábrica e protagonizado pelo ator Tony Ramos. Em nossas análises, observamos a produção de sentidos ligados aos campos culinário e econômico que concebem carnes e outros artigos de origem animal como produtos alimentícios, assim como o apagamento de outros dizeres que mostram a condição animal dessas mercadorias e o processo de abate que faz parte da cadeia produtiva desse setor. Para produzir esses efeitos, a empresa faz uso de diversos recursos linguísticos e imagéticos. Faz uso, por exemplo, de recursos lexicais e sintáticos, além de utilizar figuras de linguagem como a metonímia, a hiperonímia e a hiponímia, a fim de produzir os efeitos almejados. Apresenta ambientes como restaurantes e supermercados e situações como o consumo socializado de alimentos e a compra de produtos. No restaurante, a carne é concebida como um instrumento de manutenção das relações sociais humanas, unindo amigos e familiares. No supermercado, esse gênero alimentício é apresentado à sociedade de consumo cortado, limpo, embalado, etiquetado, rotulado nutricionalmente, precificado e disposto nas gôndolas dos supermercados, além de desencadear lembranças gastronômicas e afetivas entre amigos e familiares: ele foi desindividualizado, objetificado, sobreposto de sentidos alimentícios e comerciais. Quando fala e mostra a fábrica, a empresa se restringe ao empacotamento e etiquetação das carnes, sem evidenciar as outras etapas do processo que envolvem o trato com os animais.

⁶ Para saber mais a respeito desses acontecimentos, ver: revista *Veja* (2017), PF (2019), Hermida e Martín (2017).

- | Sentidos do agronegócio brasileiro: o discurso publicitário da Friboi

Esses sentidos materializados pela indústria que concebem as carnes como produtos alimentícios não destacam, portanto, suas características animais, não as tratam como os corpos, os cadáveres, as carcaças de seres singulares, dotados de unidade cognitiva, de emoção, de sensibilidade. Não dizem igualmente que essas criaturas foram obrigadas a experimentar um regime de engorda célere e exacerbado no interior de criadouros geralmente descritos por instituições e por sujeitos pró-animais como ambientes reclusos, apertados, superlotados, imundos, capazes de provocar nos animais sensações como desconforto, estresse, ansiedade, depressão, estados de enfermidade, além de experimentar a morte programada no interior de abatedouros geralmente descritos pelas mesmas instituições e sujeitos vinculados à causa animal como ambientes de morticínio, capazes de gerar nessas criaturas sensações como tensão, pavor, medo, dor, aflição e sofrimento⁷. Essas estratégias discursivas conduzem os clientes a não pensarem a respeito do caráter animal dos artigos alimentícios e a respeito dos procedimentos industriais responsáveis por essa produção, além de outros fatores disfóricos, garantindo ao agronegócio sucesso comercial, ainda que em uma sociedade sensível à causa animal e a situações em que esses seres vivos experimentam algum tipo de sofrimento e desconforto.

Referências

A IMPLOÇÃO DA CARNE: como a imprudência da Polícia Federal atingiu em cheio um dos maiores negócios do Brasil. **Revista VEJA**, São Paulo: Editora Abril, v. 2523, n. 13, março de 2017.

ALVES FILHO, M. S. **Homem, animal, indústria**: uma análise discursiva do agronegócio brasileiro. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

ALVES FILHO, M. S.; PIOVEZANI, C. O que mostram e o que apagam os discursos publicitários da indústria da carne brasileira. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 42, n. 1, p. e52015, 12 maio 2020.

BARATAY, É. **Le point de vue animal**: une autre version de l'histoire. Paris: Éditions du Seuil, 2012.

⁷ Para saber mais sobre instituições, discursos e sujeitos ligados à causa animal, ver: Felipe (2014, 2018). Para saber mais sobre o discurso do agronegócio brasileiro e sobre as relações entre animais e humanos, ver: Alves Filho (2020) e Baratay (2012). Para saber mais sobre a relação entre linguagem, animais e seres humanos ver: Alves Filho (2020) e Piovezani e Salazar (2016).

BARATAY, É. *S'é mouvoir des animaux*. In: CORBIN, A.; COURTINE, J.-J.; VIGARELLO, G. **Histoire des Émotions**. v. 3: de la fin du XIXe siècle à nos jours. Paris: Éditions du Seuil, 2017, p. 165- 81.

BARROS, R. Roberto Carlos diz que come carne: “Adoro junk food”. **Terra**. Disponível em <https://www.terra.com.br/diversao/gente/purepeople/apos-polemica-com-friboi-roberto-carlos-diz-que-come-carne-adoro-junk-food,ce001a82bdbb781bac0db583e27dd10doz0yqr57.html>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CARLOS, R.; CARLOS, E. O Portão. **Roberto Carlos**. Columbia Records. Disponível em <https://www.letras.mus.br/roberto-carlos/48648/>. Acesso em: 29 jan. 2020.

DOMINION. Direção: Chris Delforce. Produção: Shaun Monson. Melbourne, Austrália: Aussie Farms Repository, 2018, 1 DVD.

FELIPE, S. **Acertos abolicionistas**: a vez dos animais: crítica à moralidade especista. São José: Ecoânima, 2014.

FELIPE, S. **Carnelatria**: escolha *omnix vorax mortal*. São José: Ecoânima, 2018.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

FOUCAULT, M. Resposta a uma questão. In: **Ditos & Escritos**. v. VI. Tradução Ana Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRIBOI [ROBERTO CARLOS]. **Propagandas Históricas**. 2014a. 34 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YxYuHhiC5UA>. Acesso em: 29 jan. 2020.

FRIBOI: VAI NA CONFIANÇA. **Caio Baldan**. 2014b. 40 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wiTvroy5MpU> Acesso em: 29 jan. 2020.

GREGOLIN, M. R. V. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos & duelos. São Carlos: Claraluz, 2014.

- | Sentidos do agronegócio brasileiro: o discurso publicitário da Friboi

HERMIDA, X.; MARTÍN, M. Operação Carne Fraca: o esquema podre que ronda os frigoríficos no Brasil. **El País**, Rio de Janeiro/São Paulo, 25 de março de 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/24/politica/1490391912_181027.html. Acesso em: 25 set. 2018.

ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: Princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. *In*: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania Mariani *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 61-161.

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

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b.

PÊCHEUX, M. Língua, linguagens, discurso: *In*: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (org.). **Legados de Michel Pêcheux**. Tradução Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. São Paulo: Contexto, 2011. p. 63-75.

PF DESARTICULA ESQUEMA CRIMINOSO ENVOLVENDO AGENTES PÚBLICOS E EMPRESÁRIOS. **Polícia Federal**. 17 de março de 2017. Disponível em: pf.gov.br/agencia/noticias/2017/03/pf-desarticula-esquema-criminoso-envolvendo-agentes-publicos-e-empresarios. Acesso em: 25 set. 2019.

PIOVEZANI, C. **Verbo, corpo e voz**: dispositivos de fala pública e produção da verdade no discurso político. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PIOVEZANI, C.; SALAZAR, P.-J. A voz humana na era das redes sociais. **Cadernos de estudos linguísticos**, v. 58, n. 1, p. 167-178, 18 abr. 2016.

PIOVEZANI, C. **A voz do povo**: uma longa história de discriminações. Petrópolis: Vozes, 2020.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**. v. 3: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMAS, K. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800). Tradução João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Agradecimentos

Os autores agradecem à CAPES, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP [Processo nº 2019/17099-6] e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq [Processo nº 308559/2017-7] pelo financiamento de suas pesquisas.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: FILHO, Manoel Sebastião Alves; PIOVEZANI, Carlos. Sentidos do agronegócio brasileiro: o discurso publicitário da Friboi. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 11-35, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2834>

Submetido em: 01/05/2020 | Aceito em: 02/07/2020.

O ENSINO DE GRAMÁTICA A PARTIR DA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LUIZ CARLOS TRAVAGLIA

GRAMMAR TEACHING FROM THE ANALYSIS OF LUIZ CARLOS TRAVAGLIA'S PEDAGOGICAL PROPOSAL

Marcelo Alessandro Limeira dos ANJOS¹

Meryane Sousa OLIVEIRA²

Raimunda da Conceição SILVA³

Resumo: Este artigo objetiva contribuir com o debate sobre o ensino de gramática, a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia na obra *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento* (2013), levando em conta a exposição de motivos feita pelo autor na introdução de seu livro, com o intuito de verificar a exequibilidade e a pertinência de sua proposta para o ensino da “comparação”, discussão disposta no capítulo 2 da obra. Para tanto, partiu-se de discussões sobre o ensino de gramática no Brasil, com base nas ideias de Mattos e Silva (2004), Leite (2014), Faraco (2006, 2017), Borges Neto (2013, 2018), dentre outros, bem como nas orientações postuladas pelos documentos oficiais, como os PCN (1998) e a BNCC (2017). As análises apontam para o fato de que a proposta em tela, embora estabeleça um avanço teórico no debate de como enfrentar pedagogicamente a atividade metalinguística, não cumpre o propósito geral da obra (desenvolver a competência comunicativa dos alunos), haja vista que os exercícios de natureza estruturalista, que pouco estimulam o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita como práticas sociais, prevalecem.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Alfabetização. Letramento. Língua Portuguesa.

Abstract: This article has as objective to contribute to the debate regarding the grammar teaching from the analysis of Luiz Carlos Travaglia's pedagogical proposal on the book *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento* (2013), taking into account the exposure of reasons made by the author on his book's introduction, with the purpose of verifying the feasibility and the relevance of his proposal for teaching “comparison”, discussion set on the second chapter of his work. To this end, discussions about the grammar teaching in Brazil were taken as a starting point, grounded by ideas of Mattos and Silva (2004), Leite (2014), Faraco (2006, 2017), Borges Neto (2013, 2018), among others, as well as on the orientations postulated by official documents, like the PCN (1998) and the BNCC (2017). The analysis point to the fact that the screened proposal, although establishes a theoretical advance in the debate on how to pedagogically face the metalinguistic activity, do not fulfill the general purpose of the work (to develop the student's communicative competences), considering that what indeed prevails are the exercises with a structuralist nature which stimulate only a little the development of the reading and writing abilities as social practices.

Keywords: Grammar teaching. Alphabetization. Literacy. Portuguese Language.

1 Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil; marcelodosanjos@ufpi.edu.br; <https://orcid.org/0000-0001-9151-2658>

2 Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil; meryaneoliveira@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-8267-1646>

3 Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil; rai-teresina81@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3089-7942>

- | O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia

Introdução

O ensino de língua materna, no Brasil, conforme *Borges Neto (2018)*, desde os anos finais da década de 1960, vem sendo objeto de discussão e de crítica de vários linguistas e especialistas da área de Língua Portuguesa, tendo em vista a ênfase que ainda é dada ao *modus operandi* tradicional que norteia esse ensino, o qual é centrado, geralmente, na mera transmissão da nomenclatura gramatical e de seus conceitos, bem como em exercícios de reconhecimento e classificação de palavras e de funções sintáticas. Esse destaque dado ao ensino de gramática, no geral, não leva em conta os inúmeros estudos linguísticos e propostas pedagógicas que sugerem um ensino de Português pautado na reflexão sobre as várias possibilidades expressivas que a língua oferece, como é o caso da proposta de Geraldi (2011 [1997]), de Antunes (2003), de Neves (2018), de Perini (2016) e de Borges Neto (2013), só para citar alguns.

Ao refletir sobre o ensino de gramática no Brasil, Faraco (2017) chama a atenção para o fato de que, embora haja uma grande leva de estudos e propostas para um ensino de Língua Portuguesa que vai além do reconhecimento e da classificação da nomenclatura gramatical, o debate de como enfrentar pedagogicamente a atividade metalinguística ainda parece incipiente.

Conforme Faraco (2017, p. 20), está claro que, “apesar de termos clareza conceitual quanto à reconfiguração do ensino de natureza gramatical, há ainda grandes lacunas, em especial quanto à sistematização das propostas para além das asserções gerais”. Ainda com o autor, as lacunas são questões cruciais que continuam ou sem respostas ou respondidas parcialmente, tais como: 1) Que temas merecem sistematização? 2) Em que momento e em que progressão? 3) Que quadros teóricos poderão ser relevantes na organização dessa atividade? 4) Que nomenclatura adotar? Abandonar a NGB ou adotá-la, considerando que ela está *naturalizada*⁴ na linguística, no discurso e no senso comum? 5) Proceder didaticamente por transmissão ou por descoberta?

Como já dito, ao longo dos anos, muitos linguistas vêm apresentando propostas pedagógicas para o ensino de Português que buscam superar algumas das lacunas supramencionadas, embora isso seja uma tarefa complexa. A obra *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*, de Travaglia (2013), inclui-se nesse vasto universo de publicações que buscam dar respostas a essas questões.

⁴ Para saber mais sobre a questão da *naturalização da gramática tradicional*, ver Borges Neto (2013).

Com base nesses pressupostos, este artigo se propõe a contribuir com o debate sobre o ensino de gramática, a partir da análise da proposta pedagógica de Travaglia (2013), levando em conta a exposição de motivos feita pelo autor na introdução de seu livro, com o intuito de verificar a exequibilidade e a pertinência de sua proposta para o ensino da “comparação”, discussão disposta no capítulo 2 da obra. No livro analisado, é importante anteciper, Travaglia busca orientar o professor sobre como fazer o ensino de gramática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com foco em uma alfabetização e letramento mais efetivos.

O próximo tópico traz uma breve discussão, baseada em uma perspectiva histórica, acerca do ensino de gramática, partindo de um contexto mais geral para o contexto brasileiro.

Gramática e ensino: uma história de (des)continuidades

O ensino de gramática, tal como se apresenta hoje, é resultado de uma série de processos históricos e socioculturais que, no geral, não são reconhecidos por muitos professores de Língua Portuguesa. Esse não reconhecimento desses processos que envolvem o objeto gramática implica diretamente um ensino reducionista. Isso porque, de acordo com Leite (2014, p. 116), a gramática não se reduz, como alardeiam os que não a conhecem, “a condenações de usos considerados indevidos ou proibidos, à divulgação de lições preconceituosas e intolerantes sobre a língua comum, praticada em geral pelos usuários de uma língua histórica, em gêneros primários ou secundários, na modalidade falada ou escrita”.

Ao refletir sobre os processos históricos que afetaram o papel da gramática no ensino da língua, Faraco (2006), considerando que a gramática constitui-se como um entrave na vida escolar da maioria dos estudantes brasileiros, assevera que entender a história desse objeto, bem como as suas razões de ser, é a melhor forma de os professores superarem a “síndrome do erro” e passarem a criar condições para um ensino de Língua Portuguesa mais eficaz. A história, segundo o referido autor, desmistifica a gramática, reduzindo-a a suas reais proporções, de modo que é possível “dar nova direção ao ensino da nossa língua, atendendo, de fato, às necessidades socioculturais da população brasileira” (FARACO, 2006, p. 16).

A relação entre gramática e escola remonta aos gregos alexandrinos, os quais foram responsáveis por criar, no contexto do século II a.C., a disciplina gramática junto aos estudos de filologia (FARACO, 2017). Desse modo, a gramática nasceu vinculada à

- | O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia

filologia, incorporando um viés filosófico e, posteriormente, agregando conteúdos retirados da retórica.

Para Borges Neto (2018), a primeira gramática de que se tem notícia e que estabeleceu um modelo normativo de descrição foi a *Tékhne Grammatikē*⁵ (*tékhne*: arte, técnica; *grammatikē*: gramática), cuja autoria é atribuída a Dionísio Trácio (170 a.C. – 90 a.C.). Nesse sentido, o cunho normativo da gramática – a qual tinha, como objeto, a língua escrita dos poetas e prosadores do passado – justifica-se pelo fato de que “a sua função era a de expor sistematicamente a língua grega em que foram produzidas as obras clássicas, como elemento auxiliar da crítica literária” (BORGES NETO, 2018, p. 50).

Fazendo referência a Marco Fábio Quintiliano (30 d.C. – 95 d.C.), Borges Neto (2018) pontua que a principal obra deste autor, *Institutio Oratoria*, foi largamente usada no contexto da Idade Média e do Renascimento, de modo que a gramática – entendida como “arte” (saber prático) – era considerada apenas uma disciplina auxiliar da análise literária, portanto, era articulada com a leitura, com o estudo e com o comentário dos textos dos poetas e prosadores de prestígio.

O ensino de gramática passou por longos processos de mudanças em alguns momentos da história, na medida em que algo era acrescentado, diminuído, substituído ou suplantando (cf. LEITE, 2014). De acordo com Faraco (2017), essa concepção de educação proposta por Quintiliano, que entendia a gramática como uma disciplina auxiliar e funcional, deixa de ser seguida (em parte), de modo que esta disciplina passa a ganhar um lugar de destaque na educação linguística, devido a alterações do panorama sociolinguístico da Europa ocidental, após o fim do império romano do Ocidente.

A pedagogia medieval, que colocava a gramática no centro do ensino, esteve presente na *Ratio Studiorum*⁶, cujo foco da educação era o ensino da gramática do latim clássico, embora previsse um currículo que levasse em conta as artes liberais (gramática e retórica em particular), destacando a importância das atividades de leitura, escrita e oralidade. Vale observar, ainda com este autor, que havia também uma proibição explícita quanto ao uso da língua materna dos alunos no ensino (FARACO, 2017).

5 A gramática de Dionísio organiza-se nos moldes das *tékhnai*, configurando-se como um manual de gramática para o entendimento dos clássicos literários e a preservação da língua nele registrada. No contexto grego clássico, as *tékhnai* (plural de *tékhne*) traziam definições dos objetos de determinada área, como a medicina, a retórica e a gramática, e as exemplificava (VIEIRA, 2018).

6 “Documento que, publicado em 1599, consolidou as diretrizes educacionais para os inúmeros colégios dos jesuítas na Europa e fora dela” (cf. *Te jesuit Ratio Studiorum of 1599*) (FARACO, 2017, p. 14).

Em uma linha de descontinuidade com a pedagogia medieval da *Ratio Studiorum* e aproximando-se do que postulava Quintiliano, esteve Comênio (1592-1670), autor de *Didática Magna*⁷ (1627). Isso porque a proposta de Comênio, segundo Vieira (2015), baseava-se em uma metodologia de ensino centrada na leitura dos “bons autores” e não na análise gramatical por ela mesma. Nesse sentido, a educação básica deveria ser realizada primordialmente na língua materna dos alunos e não em latim, “o que valorizou as línguas modernas ao mesmo tempo em que rompeu com a tradição pedagógica medieval, que tinha o latim como língua de ensino e como objeto central da educação linguística” (VIEIRA, 2015, p. 122).

Trazendo a discussão para o contexto mais atual e considerando os pressupostos de Quintiliano e Comênio, é válido ressaltar que a proposta pedagógica de ensino de gramática enquanto um conhecimento complementar e auxiliar, articulado à leitura e à produção de texto, se faz presente nos documentos oficiais, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁸ – PCN (1998) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular⁹ – BNCC (homologada em 2017). Contudo, embora esses documentos oficiais postulem um ensino de gramática contextualizado e articulado com o desenvolvimento de outras habilidades, é nítido que o modelo que é mais reproduzido nas escolas brasileiras de educação básica é o tradicional, cujo foco está na gramática por ela mesma, sem reflexão, conforme as concepções delineadas na *Ratio Studiorum*.

Com base no exposto, fica claro que o processo histórico da educação linguística, desde a Antiguidade até o século XVII, “deu forma a três postulações pedagógicas referentes ao ensino de gramática: seu estudo deve ser complementar e funcional (Quintiliano); seu estudo deve ocupar o centro do ensino (*Ratio Studiorum*); seu estudo é quase dispensável (Comênio)” (FARACO, 2017, p. 15).

7 “Livro que foi publicado em 1627 em tcheco e em 1631 em latim e é considerado o primeiro tratado pedagógico moderno” (*ibidem*, p. 15).

8 “Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la” (BRASIL, 1998, p. 28).

9 “[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às *práticas de linguagem*: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2017, p. 69, grifo no original).

- | O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia

Considerando o ensino de gramática no contexto brasileiro atual, é evidente que há uma tendência maior em seguir uma concepção tradicional, embora haja muitas propostas pedagógicas que tentam evidenciar um ensino focado no desenvolvimento da tríade leitura, escrita e oralidade, articulada ao ensino de gramática, como um meio de levar o aluno a refletir sobre a sua forma de organização e uso em diferentes contextos de produção.

Ao se pensar em um ensino de língua materna pautado na reflexão sobre os recursos que a língua oferece, a proposta de Geraldi (2011 [1997]), de incluir o eixo da *análise linguística* no ensino de Língua Portuguesa, é uma das que mais se destaca desde 1980 (cf. COSTA-HÜBES, 2010). Nas palavras de Geraldi (2011 [1997], p. 47):

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Dentre outros linguistas brasileiros que apostam em um ensino de Português contextualizado, Antunes é uma das que propõe um ensino de língua materna que extrapola os limites da terminologia gramatical e parte para um viés reflexivo. Para esta autora, a questão maior, em relação ao ensino de gramática, é “discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente, as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 88). Seguindo, de algum modo, esse mesmo viés, pode-se mencionar, dentre outros nomes, o do professor Travaglia, cuja proposta pedagógica para o ensino de Português nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pautada nas concepções de alfabetização e letramento, será apresentada mais precisamente nas próximas seções deste artigo.

Há ainda aqueles estudiosos que defendem um ensino de gramática em uma perspectiva científica, como Borges Neto (2013), que, com base nas ideias de Perini¹⁰, afirma que cabe à escola qualificar os alunos em três conjuntos de conteúdos, quais

10 Borges Neto (2013) reproduz as ideias que estão nas Gramáticas de Perini (1995, 2010 e 2016), afirmando, em nota, que a interpretação final é de sua inteira responsabilidade.

sejam: *conteúdos essenciais* (associados ao letramento, os quais são “úteis”, indispensáveis para a vida cotidiana das pessoas), *conteúdos culturais* (de formação geral, indicadores de identidade sociocultural), e *conteúdos de iniciação científica* (de disciplina intelectual, de compreensão do mundo). Para Borges Neto (2013), o estudo da gramática possibilita o desenvolvimento nos alunos das habilidades de observação, de levantamento de hipóteses, de construção de sistemas explicativos, de testagem e avaliação das hipóteses levantadas, bem como da tentativa de explicá-las. Tais atividades, segundo o autor, são próprias da iniciação científica.

Posto isto, é certo que, mesmo com tantas propostas de ensino de Português em uma perspectiva funcional, o debate de como enfrentar pedagogicamente a atividade metalinguística ainda precisa avançar consideravelmente. O fato é que a maioria das propostas auxilia os professores de Português na clareza conceitual no que respeita à reconfiguração do ensino de natureza gramatical, jogando luzes para um avanço em direção a um ensino que extrapole a nomenclatura gramatical. No entanto, “os autores não escondem sua expectativa de que os professores, a partir dos poucos exemplos dados, ampliem e expandam por conta própria as propostas” (FARACO, 2017, p. 20). Isto é, as expectativas são lançadas, mesmo reconhecendo que há grandes problemas a serem superados no âmbito da educação linguística, como os de formação e do trabalho docente da escola básica brasileira.

Feitas essas discussões mais gerais, passa-se, na sequência, a considerações pontuais acerca da proposta de ensino de gramática de Travaglia (2013), na obra já mencionada.

A proposta de ensino de gramática na obra *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*

O levantamento de informações a respeito da formação intelectual de Luiz Carlos Travaglia¹¹ faz-se necessário, uma vez que esses dados podem justificar e/ou corroborar as escolhas teóricas do autor, bem como o tipo de abordagem para o ensino de língua materna que ele realiza em suas propostas, sobretudo na obra em análise.

Luiz Carlos Travaglia fez seus estudos superiores na Universidade Federal de Uberlândia (UFU-MG), onde cursou Licenciatura Plena em Letras com habilitação em

¹¹ As informações sobre Travaglia que constam neste artigo estão disponíveis no currículo Lattes e no site pessoal do autor, quais sejam: <http://lattes.cnpq.br/0436911150907624> e <http://www.ileel.ufu.br/travaglia/>. Acesso em: 25 maio 2020.

- | O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia

Português e Inglês, em 1972. É mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), desde 1980; é doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desde 1991, e pós-doutor em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), desde 2002. Sua área de atuação e de produção científica perpassa os domínios da Linguística Textual, concentrada no estudo do texto, do verbo, da tipologia textual, da coesão e coerência, do ensino de gramática, da análise linguística, do discurso e da gramaticalização. Atualmente, Travaglia é professor de Linguística e Língua Portuguesa e pesquisador do Instituto de Letras e Linguística da UFU-MG.

Como docente, dentre as disciplinas que o autor já ministrou, no âmbito da graduação e da pós-graduação, podem ser citadas as seguintes: Língua Portuguesa – Sintaxe, Língua Portuguesa – Morfologia, Língua Portuguesa – Estilística, Língua Portuguesa – Semântica, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, Tipos e gêneros textuais, Estudos da Significação: Semântica e Pragmática, Língua Portuguesa – A gramática nos livros didáticos, Tópicos em Linguística Aplicada I: Ensino de Gramática, Tópicos em Estudos Analítico-Descritivos I: Gramaticalização, Tópicos em Estudos Textuais I: Tipologia Textual – Categorias de texto e sua caracterização. Já enquanto pesquisador do Instituto de Letras e Linguística da UFU-MG, o referido professor atua nas seguintes linhas de pesquisa: (i) Estudos textuais discursivos do Português e (ii) Estudos textuais discursivos e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

Sua produção intelectual compreende um número significativo de livros publicados, organizados ou editados, dentre os quais pode-se destacar: *O aspecto verbal no Português: a categoria e sua expressão* (1981); *Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa* (1984); *Texto e coerência* (1989); *Gramática e interação: uma proposta para o Ensino de Gramática* (1996); *Gramática: ensino plural* (2003) e *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento* (2013). Além disso, o autor tem inúmeros artigos publicados em revistas especializadas e diversos capítulos de livros¹².

A produção intelectual de Travaglia volta-se, basicamente, para o ensino de Língua Portuguesa, com foco no ensino de gramática. De posse destas informações contextuais, as discussões se voltarão, doravante, para a análise da obra *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*, publicada em 2013. A proposta desta obra é orientar os professores sobre o *modus operandi* do ensino de gramática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com foco em uma alfabetização e letramento

12 Informações disponíveis no *site* pessoal do autor, qual seja: <http://www.ileel.ufu.br/travaglia/>. Acesso em: 25 maio 2020.

mais efetivos. Travaglia, diante disso, parte de princípios básicos para o ensino de língua materna e de gramática e termina com a prática de sala de aula por meio do que ele chama de “projetos”, que seriam as atividades sobre tópicos diversos discutidos na obra. Essas atividades são elaboradas com bases em textos de fontes e gêneros diferentes.

Como já dito, a proposta ora analisada é voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Na ótica do autor, esse segmento de ensino apresenta importância vital, na medida em que possibilita a relação que o aluno terá com o estudo de sua língua materna durante toda a sua vida escolar. Além disso, afirma o professor que a qualidade da alfabetização e letramento viabilizados ao aluno o acompanhará sempre, possibilitando-lhe o domínio da língua escrita (ou não).

Em sua proposta, Travaglia (2013) pauta-se na definição de alfabetização e letramento postulada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), os quais entendem por alfabetização, em seu sentido restrito, o “processo de aquisição da escrita alfabética” (BRASIL, 1998, p. 28) e, por letramento, o “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever” (BRASIL, 1998, p. 21).

Além disso, Travaglia pauta-se, ainda, nas considerações de alfabetização e letramento feitas por Magda Soares, para quem estes dois processos são indissociáveis e interdependentes, haja vista que a alfabetização compreende “o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica” (SOARES, 2005, p. 24), e o letramento “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES, 2005, p. 50).

Respaldado nessas duas concepções, o autor propõe uma sugestão sobre como trabalhar com o conhecimento linguístico, a partir do desenvolvimento de atividades, visando à aquisição de conhecimentos linguísticos concernentes à gramática da língua e que sejam pertinentes para a alfabetização e o letramento nas séries iniciais. Com essa proposta, Travaglia busca mostrar que o conhecimento linguístico não se reduz apenas à teoria gramatical/linguística e terminologia para analisar os elementos da língua, de modo descontextualizado. Acrescenta, ainda, que este conhecimento teórico, a partir do que sugere, deve acontecer em conjunto com todas as atividades que ele apresenta, as quais são desenvolvidas com o objetivo de que o aluno:

- a) adquira a variedade escrita da língua, uma vez que ele domina uma variedade oral familiar quando chega à escola e

- | O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia

b) alcance progressivamente o domínio e a capacidade de uso de um número cada vez maior de recursos da língua, tornando-se um usuário da língua progressivamente mais competente. (TRAVAGLIA, 2013, p. 12).

Dessa forma, Travaglia espera, de acordo com a sua exposição de motivos, que as sugestões das atividades possam ser úteis, produtivas e que sejam um suporte para um ensino que fuja à tradição que circunda o ensino básico nas escolas de Ensino Fundamental do Brasil, levando os alunos a adquirir habilidades de uso da língua, em suas diferentes variedades. Importante, ainda, destacar que o autor estabelece que uma de suas opções para a construção de uma metodologia “é trabalhar sempre no nível textual-discursivo da língua” (TRAVAGLIA, 2013, p. 14).

A fim de atender esses objetivos, a obra está organizada em quatro capítulos. No capítulo 1, Travaglia apresenta alguns pontos que julga ser fundamentais para o professor de Português poder realizar um ensino mais produtivo tanto nas séries iniciais e em todas as demais; além de apresentar opções metodológicas concernentes à sua proposta.

No capítulo 2, consta o conjunto básico de conhecimentos linguísticos que o autor julga conveniente para ser trabalhado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conhecimentos linguísticos estes que serão descritos na seção subsequente. Além disso, neste capítulo, Travaglia propõe uma forma de abordar todos estes conhecimentos, por meio de “projetos”, que consistem em exemplos de atividades de ensino e aprendizagem, segundo o autor, “eficientes” para auxiliar a alfabetização e o letramento. A estratégia dos “projetos”, na ótica de Travaglia (2013, p. 13), se concentra “sobretudo em discutir como os diferentes recursos da língua contribuem para o sentido de cada texto na situação em que é usado, ou seja, na prática social a que serve”. Esses projetos, além do mais, devem ser organizados pelos professores para atender a um conjunto de princípios que regem a atividade em sala de aula, no intuito de atingir determinados objetivos relacionados ao ensino e à aprendizagem.

No capítulo 3, há uma continuidade das atividades, as quais foram elaboradas a partir de textos de gêneros variados, textos que o autor define como “concretos”, seguindo um nível de análise textual-discursiva.

Já o capítulo 4 mostra possibilidades de se organizar e trabalhar o conhecimento linguístico acerca do léxico, focando na ampliação e no uso do vocabulário dos alunos, haja vista que Travaglia acredita que o desenvolvimento da competência lexical é essencial para um letramento efetivo.

É válido pontuar que, em alguns momentos e no final de cada capítulo, o autor propõe algumas leituras complementares destinadas aos professores, a fim de aprofundarem mais sobre os conteúdos discutidos em cada capítulo. Além do mais, há indicações de alguns livros para alunos, com o objetivo de reforçar, nas palavras do autor, a leitura, visto que esta é colocada como ponto fundamental no trabalho com o conhecimento linguístico.

Antes, porém, de iniciar a análise e discussão dos dados, é preciso estabelecer os critérios de seleção do conteúdo a ser analisado no respectivo artigo¹³. Elegeu-se, para tanto, um tópico que cumpre critérios¹⁴ relevantes dentro da obra, a “progressão” e a “frequência”. Este está relacionado à regularidade com que o conteúdo a ser ensinado ou aprendido pelo aluno tem mais probabilidade de ser usado por ele. Já a “progressão” considera a frequência com que determinado conteúdo aparece, em diferentes níveis de complexidade e com a mesma função ou valor em diferentes contextos. Neste caso, o tópico selecionado foi “o ensino da comparação”, no qual o autor apresenta, inclusive, uma proposta de abordagem do conteúdo por meio de “projetos”.

Posto isto, segue-se, nas próximas linhas, uma apresentação da proposta do autor sobre o ensino da comparação.

Proposta para o ensino da *comparação* na obra *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*

O ponto de partida da análise apresentada mais à frente é a ideia de que o ensino de gramática, como parte do ensino de Língua Portuguesa, pode contribuir para o desenvolvimento do processo de alfabetização e, principalmente, de letramento, considerando que o desenvolvimento do conhecimento linguístico promove uma melhora nas habilidades de língua escrita e de língua oral, de modo que o foco seja nos processos funcionais que envolvem a significação, os princípios e as regras da língua.

De modo geral, o autor busca, no decorrer da obra, deixar clara a importância que o conhecimento linguístico tem, em todos os planos e níveis da língua, para promover a alfabetização e o letramento dos alunos. Importante ressaltar a quantidade

13 Travaglia (2013) traz, em sua obra, uma lista com quinze tópicos, que se subdividem em setenta e quatro subtópicos, de conteúdos linguístico-gramaticais envolvidos no processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

14 Travaglia (2013) aponta, na obra, critérios metodológicos responsáveis por tornar o ensino/aprendizagem mais produtivo e organizado, quais sejam: abrangência, organização, seleção, progressão, frequência, complexidade e extensividade. Para este artigo, foram usados os critérios de frequência e progressão.

- | O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia

de conteúdos mínimos¹⁵ mobilizados por Travaglia (2013) para embasar suas ideias e de como a disposição deles mostra para o professor o que tratar e como proceder com as atividades. Um exemplo disso é quando o autor destaca, para o ensino de comparação, que os exercícios “não devem nem podem ser desenvolvidos todos em seguida, em um único bloco. O ideal é que sejam desenvolvidos ao longo de um ano ou ao longo de vários anos, por exemplo, do 1º ao 5º anos” (p. 115) ou quando apresenta exemplos de atividades que fazem os alunos refletirem sobre os vários modos de se comparar. Na obra, tem-se os seguintes exemplos (TRAVAGLIA, 2013, p. 117, grifos do autor):

(1) Jotinha falou *feito* o vovô

(2) Jotinha falou *igualzinho/igual* o vovô

(3) Jotinha falou *que nem* o vovô

(4) Jotinha falou *como* o vovô.

Entretanto, em nenhuma das atividades propostas, inclusive nos exemplos supracitados, o autor evidencia a série na qual deveria ser aplicada a atividade, fator que poderia dificultar a execução do projeto, tendo em vista não só a quantidade de conteúdos com os quais o professor se depara, mas também o conhecimento linguístico (teórico e metodológico) que ele deve mobilizar para organizar e selecionar os conteúdos, de modo que haja uma progressão por nível de complexidade entre eles.

Sobre este aspecto, faz-se relevante destacar o fato de o autor partir do pressuposto de que os professores das séries iniciais, que são pedagogos na sua maioria, detêm um arsenal teórico de referência baseado em estudos linguísticos/gramaticais. Desse modo, Travaglia (2013) afirma que, para o ensino de conhecimento linguístico acontecer de modo eficaz, o professor precisa conhecer as três concepções básicas de gramática¹⁶, tendo consciência do que é cada uma e como ela pode ser utilizada no trabalho em sala de aula.

15 Travaglia (2013, p. 60, grifos nossos) apresenta um levantamento do que julga ser pertinente a ser trabalhado em termos de conhecimentos linguísticos, “*como um mínimo a ser abordado nas séries iniciais do Ensino Fundamental*”.

16 As três concepções básicas de gramática a que o autor faz referência são: *Gramática teórica* (teoria linguística ou gramatical que busca dizer como é o mecanismo da língua, como a língua é constituída e como funciona. Pode possibilitar ao professor a seleção dos recursos linguísticos que vai ensinar, além de ajudá-lo a organizar o ensino); *Gramática internalizada* (mecanismo da língua que está em nossa mente e que nos permite usar a língua em situações de interação comunicativa); *Gramática normativa* (que nos dá as regras de uso da língua e suas variedades. Deve ser trabalhada a fim de orientar os alunos quanto ao uso das muitas variedades da língua nos diferentes tipos de situação) (TRAVAGLIA, 2013, p. 33-34).

Ademais e reforçando essa ideia, o autor ressalta que o professor, ao montar um material de trabalho, deve perseguir um “ecletismo teórico”, isto é, não pode pautar-se em uma corrente teórica específica. Assim, nas palavras do autor:

Nessa tarefa, certamente não será produtivo limitar-se a nenhuma teoria ou corrente de estudo (Estudos tradicionais de língua ou Gramática tradicional, Estruturalismo, Gerativismo, Análise da Conversação, Linguística Textual, Estilística, Teoria Literária, Análise do Discurso, Gramática Funcional, Semântica Argumentativa etc.), mas usar o que todas nos mostram a respeito do funcionamento linguístico dos elementos envolvidos no tópico a trabalhar. (TRAVAGLIA, 2013, p. 97).

Pode-se depreender, então, que o professor das séries iniciais, para desenvolver a alfabetização e o letramento dos alunos por meio de conteúdos linguísticos, tem de ter uma formação que contemple, mesmo que minimamente, noções teóricas relacionadas à Linguística, o que, muitas vezes, não é a práxis. Simionato e Spessatto Bortolanza (2009, p. 1106), ao discutirem sobre a formação dos professores no curso de Pedagogia, especificamente sobre o ensino de Língua Portuguesa nas séries iniciais, afirmam:

Também devemos considerar que a falta de disciplinas específicas sobre o ensino da linguagem, comprometem [*sic*] o processo de formação. Na pesquisa há alguns indicadores que o Programa do curso de Pedagogia, neste contexto pesquisado, não contempla boa parte das questões que emergem das práticas escolares nas séries iniciais, para o ensino da Língua Materna, a carga horária do curso, multifacetada num excessivo número de disciplinas, é outro agravante que contribui para a pouca eficiência deste. O desdobramento do tempo, neste sentido, provoca o esfacelamento e uma abordagem muito breve e superficial dos conteúdos fundamentais para a formação desses educadores, aliado à pouca competência técnico-científica dos formadores.

O que as autoras atestam é a dificuldade que os professores têm, durante a sua formação, de adquirir uma formação acadêmica necessária para estarem habilitados no que diz respeito a teorias ligadas à Linguística, logo, a perseguição por um “ecletismo teórico”, como sustenta Travaglia (2013), poderia ficar comprometida pela própria formação dos professores responsáveis pelas séries iniciais.

No próximo tópico, passa-se às análises do conteúdo relacionado ao “ensino da comparação”, em razão da grande quantidade de assuntos presentes na obra analisada.

- | O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia

O ensino da *comparação* na obra *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento: análise propriamente dita*

Será examinado mais detidamente o que a obra de Travaglia nos diz sobre a comparação. As análises que serão realizadas neste momento partem da ideia difundida pelo autor de que o letramento envolve uma grande quantidade de conteúdos linguísticos e gramaticais que podem tanto estar relacionados ao domínio da variedade escrita da língua, como da variedade oral.

Para tanto, o professor é considerado o responsável por, de maneira explícita ou não, trabalhar com os alunos a habilidade de refletir linguisticamente, seja na produção ou compreensão de textos. Para o autor, o professor deve manter uma visão crítica no sentido de não trabalhar com dados isolados, mas sempre contextualizados; ter uma visão global sobre os conteúdos trabalhados e manter uma visão funcional com relação ao conhecimento abordado, não esquecendo da complexidade inerente a cada conhecimento trabalhado.

No que diz respeito especificamente ao conteúdo de comparação, é apresentado na obra um “projeto”, em forma de atividade, que se constitui como “estratégias” direcionadas às primeiras séries do Ensino Fundamental¹⁷. Importante salientar que a teoria que embasa de modo mais sistemático a proposta do livro, apesar de não ser a única, é aquela relacionada ao letramento, que, como já dito, foca na dimensão social e busca uma conexão entre a linguagem e a vida, o que, salvos alguns momentos no livro, não é posto em evidência. Para ilustrar, tem-se o seguinte exemplo da atividade sobre *Modos de comparar*:

¹⁷ De acordo com Travaglia (2013, p. 116): “Não nos preocupamos em dizer se a atividade é para o 1º, 2º, 3º, 4º ou 5º ano, pois isto depende muito do desenvolvimento dos alunos e é o professor quem precisa decidir isto, apesar de, em coleções de material didático, haver sempre uma progressão entre os diversos momentos de um ano e os diferentes anos”.

B) Nos exercícios do capítulo anterior, você viu como comparar usando as palavras como, feito, igualzinho, igual e que nem, indicando semelhança. Veja, nos exemplos abaixo, tirados dos textos 7 e 4, que a palavra parecer também pode ser usada para comparar indicando semelhança:

“Nas últimas aulas, a Onça pulava com rapidez e agilidade – *parecia* um gato gigante.” (T7)

“Aquele texto não se parecia com um anúncio, até eu achava.” (T4)

Veja outros exemplos:

- » Você *parece* um coelhinho, adora comer cenoura.
- » Carregando as carteiras, os meninos *pareciam* formigas trabalhadeiras.
- » Com esta roupa, papai *vai parecer* o palhaço Pipoca.
- » Gritando daquele jeito você *pareceu* um doido.

Agora você. Use a palavra *parecer* em frases, fazendo comparações.

Exemplo: Vou parecer o Super-Homem com essa roupa.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Fonte: Travaglia (2013, p. 118-119)

Percebe-se, no exercício acima apresentado, um claro objetivo de levar o aluno a treinar tipos de estrutura, com base em um modelo indicado, de modo a promover nele, considerando que este seja capaz de criar novos enunciados, a habilidade de automatizar o respectivo recurso, no intuito de produzir e reconhecer os significados e valores por trás de determinada escolha. Entretanto, o referido exercício, assim como muitos outros, não apresenta uma clara articulação com a proposta da obra, no que diz respeito às considerações sobre alfabetização e letramento¹⁸, já que o exercício se apresenta com foco na ordem da estrutura. Ademais, a produção escrita do aluno parece não ter nenhuma função social, não sendo, portanto, sujeito de suas produções e de sua aprendizagem.

Abaixo, tem-se outro exemplo de exercício apresentado no livro:

¹⁸ Magda Soares (2004, p. 14-15) entende a alfabetização e o letramento como práticas distintas, apesar de indissociáveis, assim, enquanto este caracteriza-se como “incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações da criança”, aquela caracteriza-se como “direto, explícito e sistemático” (op. cit., p. 11).

- | O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia

(41) A) Abaixo temos um trecho do texto “Alegria” (T2), um pouco modificado:

As crianças logo perceberam que o mundo, colorido, era muito mais bonito que o mundo cinzento e isso as deixava muito felizes. (T2)

a) O texto anterior está fazendo uma comparação?

Resposta: sim

b) Se tiver fazendo comparação, é uma comparação:

() de semelhança

() de diferença

Resposta: de diferença

Fonte: Travaglia (2013, p. 125-126).

Para ser exato, o autor propõe 19 (dezenove) exercícios sobre o estudo da comparação¹⁹, todos eles seguem o estilo dos exercícios já apresentados nesta seção, os quais trazem uma abordagem estrutural.

Na introdução da obra, Travaglia (2013) deixa clara a sua filiação às teorias do letramento. No entanto, o que prevalece nos exercícios propostos, de modo sistemático, é uma abordagem estruturalista. Isso aponta para uma certa incongruência. Por um lado, tem-se uma tentativa de propor um material sobre como fazer um ensino de gramática nas séries iniciais do Ensino Fundamental com foco em uma alfabetização e letramento mais efetivos, em suas múltiplas faces. Por outro lado, a referência explícita nas atividades segue exercícios de base estrutural, os quais não dão conta de desenvolver, nos alunos, o domínio da variedade escrita da língua, que é tão enfatizado pelo autor.

Em obra intitulada *Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa*, Travaglia, Araújo e Alvim (2007) discutem questões relacionadas ao tratamento dado ao ensino, especialmente aos aspectos relacionados à norma gramatical, ao reconhecimento de variedades linguísticas, às várias teorias que embasam os trabalhos linguísticos etc. Vale frisar que, no texto supramencionado, os autores filiam-se ao estruturalismo enquanto

19 Foram contabilizados apenas os exercícios presentes no capítulo 2, intitulado “Conhecimentos linguísticos: o que ensinar e como ensinar – Trabalhando com projetos de ensino”, no qual o autor apresenta um projeto com atividades para o ensino de comparação, correspondendo a 24 páginas do livro.

corrente teórica e metodológica para o ensino de língua materna, o que se confirma nas 237 páginas do texto com inúmeros exemplos que corroboram a perspectiva apresentada, como é possível verificar no exemplo a seguir, em que os autores versam sobre o conteúdo da comparação:

[...] Com relação a este último aspecto temos um exemplo para maior clareza. No Português, pode-se exprimir a comparação de similaridade usando as seguintes palavras ou locuções: *que nem, igual, tal qual, feito, como*. Exemplo:

- (c) Ela está *como* uma onça.
- (d) Ela está *tal qual* uma onça.
- (e) Ela está *feito* uma onça.
- (f) Ela está *igual* uma onça.
- (g) Ela está *que nem* uma onça.

Fonte: Travaglia, Araújo e Alvim (2007, p. 58)

O que se quer mostrar, ao trazer a proposta do livro, é que Travaglia já tinha uma tendência a usar uma abordagem estruturalista em outros trabalhos, abordagem essa que é, de certa forma, imprimida pelo autor nos exercícios propostos em *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*, o que não condiz com o objetivo desta obra. O autor, ao fazer referência à Travaglia, Araújo e Alvim (2007), afirma que, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o conteúdo de concordância, por exemplo, pode ser trabalhado com exercícios de repetição, substituição ou transformação, “que podem ser feitos oralmente e/ou por escrito, para ajudar o aluno a dominar a forma culta e mesmo automatizá-la, mas regras de concordância não serão dadas teoricamente” (TRAVAGLIA, 2013, p. 44).

Ainda em relação ao ensino da comparação, o autor também aposta nos exercícios estruturais como forma de os alunos entenderem o grau comparativo dos adjetivos, conforme se pode observar a seguir.

- | O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia

(42) A) Fazer o exercício oral que o professor vai dar.

Professor(a), os exercícios a seguir são exercícios estruturais sobre o grau comparativo dos adjetivos. O aluno não terá em mãos o material abaixo e o exercício se faz oralmente. Aqui é só um exemplo do que você pode fazer?

1) *Repetição*

P - As crianças são mais amigas do palhaço do que os adultos.

A - Repete

P - Os adultos são menos amigos do palhaço do que as crianças.

A - Repete

P - As crianças são tão amigas do palhaço quanto os adultos.

A - Repete

P - Eu sou tão alegre quanto o palhaço.

A - Repete

P - Eu sou menos alegre que o palhaço.

Fonte: Travaglia (2013, p. 128)

É preciso chamar a atenção para o fato de que, quando se pensa em uma proposta de ensino de gramática com ênfase em uma alfabetização e letramento, o autor não consegue manter uma progressão, no sentido de expandir os exercícios que, como já mostrado, são essencialmente de base estrutural em sua grande maioria, para outras atividades que levem o aluno a um efetivo desenvolvimento da modalidade escrita da língua, haja vista que a obra não apresenta nenhum modelo de atividade que mobilize práticas sociais de escrita mais direcionada. Isto é, o autor solicita por 22 (vinte e duas) vezes que o aluno escreva frases descontextualizadas, com base em modelos indicados previamente, de modo que ele automatize o recurso em estudo.

Agora escreva duas frases fazendo comparação de igualdade entre dois seres, usando *tão... quanto* ou *tão...como*. Cada um lê uma comparação feita e os colegas e o(a) professor(a) dizem se ficou bem feita:

a) _____

b) _____

Fonte: Travaglia (2013, p. 123)

É importante frisar que a proposta de Travaglia (2013) é voltada para as séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Tendo em vista isso, é muito possível que, partindo de uma ideia de progressão, como o próprio autor propõe, e considerando que o professor deve usar uma abordagem adequada a cada nível, até o último ano do Ensino Fundamental, o aluno já tenha condições de partir para atividades que o desafiem mais em termos de produção escrita, embora não se deixe de reconhecer que, na realidade da educação básica brasileira, muitos alunos chegam ao final do referido ciclo sem saber ler ou com pouca habilidade de escrita.

Nesse sentido, tendo em vista que um dos focos mais evidentes da proposta de Travaglia, por meio dos exercícios propostos, é a aquisição/desenvolvimento/domínio da variedade escrita da língua, baseado nas concepções de alfabetização e de letramento, percebe-se que há pouca concretização da proposta do autor no sentido de apresentar atividades que cumpram esse objetivo de modo mais efetivo.

Na obra, o autor propõe algumas atividades que se concentram na significação dos recursos linguísticos, na sua contribuição para os sentidos que se quer veicular por meio dos textos, bem como na exploração de recursos diversos para o mesmo fim, de modo a ressaltar a diferença entre eles (quando possível). Um exemplo disso é quando o autor orienta os professores a como abordar, por exemplo, os diferentes aspectos envolvidos no uso da comparação para expressar sentidos diversos nos textos ou quando trabalha aspectos da variação linguística nas primeiras séries, sugerindo que sempre pode haver outras possibilidades de palavras com o mesmo sentido ou, ainda, quando propõe que o professor trabalhe com a figura de linguagem metáfora, como um recurso de comparação. Dentre os exemplos, chama-se atenção para a seguinte amostra:

B) No almoço tinha *macaxeira* com carne moída. Adoro.

A palavra *macaxeira* é muito usada no Nordeste do Brasil para falar de uma planta que faz parte da nossa alimentação. Essa planta tem outros nomes em outras regiões. Você conhece outros nomes de macaxeira? Se sim, diga-os. Se não, veja se você descobre outros nomes dessa planta. Se preciso, use o dicionário.

Fonte: Travaglia (2013, p. 129)

Esse tipo de atividade, por exemplo, apresenta alguma funcionalidade, no sentido de levar o aluno a conhecer e refletir sobre outras possibilidades de palavras com sentido equivalente àquele da sua região ou realidade linguística.

- | O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia

Feitas as análises e as discussões da proposta de ensino da “comparação” na obra de Travaglia (2013), a seguir, serão apresentadas algumas considerações acerca deste estudo.

Considerações finais

O estudo ora realizado neste artigo não teve a pretensão de apresentar uma avaliação definitiva, nem, tampouco, trata-se de um juízo de valor sobre a obra *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*, de Travaglia (2013). De todo modo, buscou-se, pontualmente, realizar uma análise da exequibilidade ou não da proposta do autor, no sentido de promover a ideia de que o ensino de gramática pode contribuir para o desenvolvimento do processo de alfabetização e, principalmente, de letramento.

Entretanto, é pertinente afirmar que a proposta deste autor, embora estabeleça um avanço teórico no debate de como enfrentar pedagogicamente a atividade metalinguística, sobretudo quando apresenta uma exposição de motivos pautada em teorias que privilegiam o nível textual-discursivo e social da língua, não cumpre, efetivamente, o objetivo geral da obra (desenvolver a competência comunicativa dos alunos), haja vista que o que de fato prevalece são exercícios de cunho estruturalista que pouco estimulam o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita como práticas sociais. Isso porque, do ponto de vista do letramento, as atividades apresentadas por Travaglia (2013) não estão condizentes com um ensino de gramática sensível às questões exteriores à sala de aula, visando às experiências socioculturais dos alunos, que devem ser refletidas nas práticas sociais de leitura e de escrita.

Em síntese, o que se percebe é que a proposta de Travaglia (2013), embora haja um esforço por parte do autor em oferecer uma possibilidade para o ensino de natureza gramatical nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não consegue preencher as lacunas apontadas acima, no sentido de sistematizá-la, de modo a superar as asserções mais gerais, o que viabilizaria ao professor um material que tivesse funcionalidade e que fosse coerente com os objetivos ora estabelecidos, que vão além de fornecer exemplos do que poderia ser feito.

Não se pode dissociar o letramento da alfabetização tendo em vista que para haver letramento é preciso pensar o ensino da leitura e da escrita dentro de um contexto vinculado à produção de sentidos que façam parte da vida do aluno.

Partindo do que o próprio autor propõe na sua exposição de motivos da obra em tela, isto é, promover o ensino de gramática nas séries iniciais do Ensino Fundamental com foco em uma alfabetização e letramento mais efetivos, uma proposta, então, seria pensar na ampliação dessas atividades, de modo que estas visassem, de fato, ao desenvolvimento do domínio de práticas de leitura e de escrita, além da oralidade, por meio de gêneros textuais diversos, levando em conta a realidade dos alunos, bem como considerando suas dificuldades e habilidades. Nesse sentido, uma saída possível seria dar uma maior funcionalidade às atividades, enfatizando a leitura, a compreensão e a produção escrita de textos diversos, como poemas, notícias, reportagens, textos científicos, receitas, histórias em quadrinhos, charges, propagandas, classificados, encartes de preços, jogos interativos, lúdicos e pedagógicos (como *sudoku*), cruzadinhas, jogos dos sete erros, dentre outros, relacionados à realidade social dos alunos, de um modo geral.

No caso do estudo da comparação, conteúdo este que foi analisado mais detidamente neste artigo, uma proposta seria extrapolar os limites das atividades estruturais, – as quais se voltam exclusivamente para a leitura e escrita de frases soltas – colocando os gêneros textuais diversos como foco de análise. Essa atitude promoveria um maior envolvimento dos alunos com práticas reais de leitura, de compreensão e da produção (escrita e oral) de textos, valorizando o seu conhecimento linguístico e a sua realidade social. A título meramente ilustrativo, será apresentada, a seguir, uma proposta possível sobre como abordar o ensino de gramática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, partindo do próprio fenômeno linguístico eleito pelo autor em análise.

- | O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia

PROPOSTA DE ATIVIDADE

- Leia o seguinte bilhete deixado na geladeira da casa de Marília, por seu primo Paulo.

Marília, bom dia!

Queria muito dizer que gostei muito da sobremesa de morango que você fez. O doce ficou bom *que nem* o da vovó. Amei!

Abraço,
Paulo.

- Você percebeu que, ao elogiar o doce feito pela prima Marília, Paulo faz uma comparação entre a sobremesa feita pela prima com a que a sua avó também faz, estabelecendo um efeito de sentido positivo.

- Agora, no espaço abaixo, produza um pequeno bilhete, apresentando uma situação do seu dia a dia, em que você faz uso de uma *comparação*. Você pode comparar algo entre você mesmo e o(a) seu(sua) irmão(ã), ou primo(a), ou algum(a) amiguinho(a). Capriche!

Fonte: Atividade proposta pelos autores deste artigo

Esse tipo de atividade é importante porque é muito mais provável que o discente consiga visualizar sentido naquilo que ele está estudando, entendendo que a língua é usada como uma forma de interação, a fim de se agir na sociedade.

Considerando-se o percurso histórico realizado neste estudo, acerca do ensino de gramática na educação linguística, de um modo mais geral, e trazendo, posteriormente, para o contexto brasileiro, é nítido que, ao longo do tempo, muitas concepções de ensino de língua coexistiram, ora colocando a gramática como o centro do processo de ensino e aprendizagem, ora colocando-a como um componente auxiliar, articulado às habilidades de escrita, leitura e oralidade. A coexistência dessas concepções de ensino de língua materna permanece ainda em dias atuais, sobressaindo-se a tendência tradicionalista.

Nesse sentido, as propostas de ensino de Português, de fato, estão circulando e, em muitas delas, como na de Travaglia (2013), há o que se pode efetivar em sala de aula, com a devida orientação do professor treinado para isso. No entanto, faltam ainda condições para torná-las viáveis, dentre as quais, algumas fogem ao alcance direto dos envolvidos no processo, como, por exemplo, (i) a melhoria das condições de trabalho

no magistério; (ii) a formação de professores, no sentido de oferecer possibilidades de efetiva prática de análise científica de fatos da língua; (iii) o próprio preenchimento das lacunas das tantas propostas de ensino que concorrem no atual contexto, como a de Travaglia (2013). Faraco (2017, p. 21) afirma que, para o preenchimento dessas lacunas, o esforço “não poderá jamais ser apenas individual, mas terá de ser coletivo, envolvendo necessariamente, nesse coletivo, os professores de educação básica”.

Tais lacunas, na sistematização das propostas para o ensino de Português, têm efeitos nem tanto positivos, uma vez que “de um lado, dificultam a formação dos professores e, do outro, inviabilizam uma interação produtiva com os professores já em exercício” (FARACO, 2017, p. 21). O resultado disso está relacionado ao fato de que muitos professores acabam optando pela zona de conforto oportunizada pela segurança do ensino tradicional, embora reconheçam e critiquem a sua ineficácia, bem como ao fato de que continuam reproduzindo a tradição, que é assegurada pela maioria dos livros didáticos.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BORGES NETO, J. Ensinar gramática na escola? **ReVEL**, edição especial, n. 7, 2013. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 05 dez. 2019.

BORGES NETO, J. **História da Gramática**. Curitiba, 2018 (no prelo).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 02 dez. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

COSTA-HÜBES, T. C. Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero “relato histórico”. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 10, n. 1, p. 181-205, jan./abr. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/44897350_Uma_tentativa_de_analise_linguistica_de_um_texto_do_genero_'relato_historico'. Acesso em: 27 nov. 2019.

- | O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia

FARACO, C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Caledoscópio**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 1, p. 15-26, 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983>. Acesso em: 17 dez. 2019.

FARACO, C. A. Gramática e ensino. **Diadorim**, Rio de Janeiro: Revista 19, v. 2, p. 11-26, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/14443>. Acesso em: 27 nov. 2019.

GERALDI, J. W. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011 [1997].

LEITE, M. Q. Tradição, invenção e inovação em gramáticas da língua portuguesa – séculos XX e XXI. In: NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.). **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 115-133.

MATTOS E SILVA, R. V. **O português são dois... novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NEVES, M. H. M. **Gramática do Português revelada em textos**. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

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

SIMIONATO, M. M.; SPESSATTO BORTOLANZA, M. O processo de formação no curso de pedagogia: reflexões sobre o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2070_1036.pdf. Acesso em: 02 dez. 2019.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

TRAVAGLIA, L. C. **Na trilha da gramática:** conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção Biblioteca Básica de Alfabetização e Letramento).

TRAVAGLIA, L. C.; ARAÚJO, M. H. S.; ALVIM, M. T.F. **Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa.** 4. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331191695_METODOLOGIA_E_PRATICA_DE_ENSINO_DA_LINGUA_PORTUGUESA. Acesso em: 04 dez. 2019.

VIEIRA, F. E. **Gramáticas brasileiras contemporâneas do português:** linhas de continuidade e movimentos de ruptura com o paradigma tradicional de gramatização. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional:** história crítica. São Paulo: Parábola, 2018.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: ANJOS, Marcelo Alessandro Limeira dos; OLIVEIRA, Meryane Sousa; SILVA, Raimunda da Conceição. O ensino de gramática a partir da análise da proposta pedagógica de Luiz Carlos Travaglia. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 36-60, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2844>

Submetido em: 03/06/2020 | Aceito em: 30/07/2020.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

WORD SKETCH COMO FERRAMENTA PARA EXTRAÇÃO DE COLOCAÇÕES

WORD SKETCH AS A TOOL TO EXTRACT COLLOCATIONS

Manuela ARCOS¹
Marine Laísa MATTE²

Resumo: Neste trabalho, descrevemos métodos de identificação e extração de colocações em *corpora* textuais de língua geral, produzidas por aprendizes de língua inglesa em textos acadêmicos, e de colocações especializadas da área da Conservação e Restauração de Patrimônio Cultural por meio da ferramenta Word Sketch (WS), do *software* Sketch Engine. Ao entendermos colocações como palavras que frequentemente ocorrem juntas em função do seu grau de atração semântica, o objetivo deste trabalho é demonstrar como a ferramenta WS permite a identificação e extração de colocações de uma forma semiautomática, uma vez que, após a extração, é papel do pesquisador levar em conta os demais critérios constituintes de uma colocação. Sejam de língua geral ou de língua de especialidade, as colocações são unidades constituídas por critérios sintático-semânticos, pragmáticos e discursivos. Como aporte teórico-metodológico, apoiamos-nos na Linguística de Corpus e buscamos estabelecer critérios para a extração de colocações através da ferramenta WS. Nossos resultados indicam que a ferramenta WS é eficaz para a tarefa de extração de colocações tanto de escrita acadêmica como de linguagem especializada, pois permite que a identificação das unidades parta de seus critérios de constituição.

Palavras-chave: Colocações. Linguística de Corpus. Word Sketch.

Abstract: In this paper we describe methods to identify and extract collocations in general language (GL) corpora written by Brazilians in academic English texts, and collocations in specialized language (SL) from Conservation and Restoration of Cultural Heritage through the use of Word Sketch (WS) tool from the software Sketch Engine. Based on our understanding of collocation as words that frequently occur together due to their semantic attraction, the goal of this paper is to demonstrate how the WS tool allows for the identification and extraction of collocations in a semi-automatic way, due to the fact that after the extraction it is the researcher's role to take into consideration further constituent criteria. Whether in GL or SL, collocations are units made of syntactic, semantic, pragmatic and discursive criteria. We rely on Corpus Linguistics as both the theoretical background and methodology, and we try to establish criteria to identify collocations through the WS tool. Our results indicate that the WS tool is useful for extracting collocations from both academic writing and specialized language, as the identification of the units can be based on their constituent criteria.

Keywords: Collocations. Corpus Linguistics. Word Sketch.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; arcosmanuela@gmail.com; <https://orcid.org/>

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; marine.laisa@gmail.com; <https://orcid.org/>

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

Introdução

O presente artigo é fruto de duas pesquisas de mestrado sobre identificação e extração de colocações de língua geral (LG) (MATTE, 2019) e de língua de especialidade (LE) (ARCOS, 2019) através da ferramenta Word Sketch (WS) do *software* Sketch Engine. Considerando que a identificação e a extração contaram com a mesma ferramenta de análise em ambas as pesquisas, este trabalho tem como objetivo a descrição de tal ferramenta a fim de ilustrar quais métodos são esses e quão produtiva é a ferramenta para o estudo de colocações em *corpora* textuais.

Na pesquisa de identificação e extração de colocações de LG, empreendeu-se uma análise quanti- e qualitativa acerca de como alunos brasileiros estudando em universidades britânicas utilizam colocações acadêmicas em inglês em seus trabalhos acadêmicos. Dessa maneira, os colocados de 125 nódulos foram identificados através da ferramenta WS e posteriormente analisados. Os resultados, além de informarem quantitativa e qualitativamente os usos de colocações acadêmicas em inglês por brasileiros, também fornecem subsídios para o ensino de Inglês para Fins Acadêmicos.

Na pesquisa de identificação de colocações especializadas, foram identificadas e extraídas colocações a partir de 65 núcleos terminológicos da área da Conservação e Restauração de bens materiais em suporte papel. O trabalho se insere dentro de um projeto de pesquisa maior do grupo Termisul (Instituto de Letras, UFRGS), intitulado “A linguagem do Patrimônio Cultural Brasileiro: conservação dos bens culturais móveis” com ênfase na terminologia da conservação de acervos documentais, bibliográficos e arquivísticos gráficos em suporte papel. O objetivo do projeto é compilar uma base de dados terminológica *on-line* multilíngue sobre Patrimônio Cultural voltada para tradutores, revisores e redatores técnicos. A pesquisa, cuja metodologia apresentamos aqui, teve como objetivo identificar e analisar as combinatórias especializadas em língua portuguesa da área da Conservação e Restauração a fim de compor um dos campos das fichas terminológicas da base de dados *on-line*, juntamente com os termos simples e sintagmáticos em português e seus equivalentes em cinco línguas (espanhol, francês, inglês, italiano e russo). A partir da pesquisa, identificamos unidades que expressam processos especializados do âmbito de conhecimento (Conservação e Restauração) que se realizam com os núcleos terminológicos, como *condicionar acervo/condicionamento de acervo* ou *planificar papel/planificação de papel*, em que *condicionar/condicionamento, planificar/planificação* são os processos e *acervo/papel*, os núcleos terminológicos.

Os procedimentos metodológicos com o WS utilizados em ambas as pesquisas são especificados na metodologia e são o cerne do presente trabalho. Para propor tais

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

procedimentos, primeiramente explicitamos o que é entendido por colocação na perspectiva da LG, seguida pelos estudos da área sobre colocações de LE. Em seguida, são elencados o aporte teórico-metodológico adotado no trabalho bem como os *corpora* analisados. Na seção de metodologia, os procedimentos metodológicos de identificação e extração das colocações são descritos e, na seção seguinte, são apresentados os resultados quantitativos. Por fim, concluímos o estudo com as considerações finais.

Colocações pela perspectiva da língua geral

Os estudos das colocações foram inaugurados por Firth (1957, p. 11) com sua célebre frase “you shall know a word by the company it keeps”. A partir de então, nos estudos da área, as colocações apresentaram uma grande variedade conceitual e denominativa. Tomando como ponto de partida o fato de a língua ser formulaica por natureza, isto é, ser formada por estruturas fixas, recorrentes e com certa estabilidade, o uso adequado e competente de sequências formulaicas garante formulaicidade e confere naturalidade aos usos da língua (DURRANT; SCHMITT, 2009). Dentre tais sequências formulaicas, tem-se as colocações, as quais ganham um lugar de destaque na presente análise.

Na perspectiva da LG, Sinclair (1991) entende-as a partir da probabilidade de duas ou mais palavras ocorrerem juntas. Wray (2000) vincula as colocações sob o termo guarda-chuva “sequência formulaica”, que se refere a uma sequência de palavras pré-fabricada, armazenada conjuntamente na memória e empregada com um significado particular. A compreensão de que há sequências fixas de palavras também é defendida por Nesselhauf (2005), para quem uma colocação é composta por duas ou mais palavras com fixidez lexical e sintática. Hill (2000), ao definir colocações com base no critério de frequência, destaca que elas são combinações multi-palavras que constituem grande parte de um texto. A combinação de duas ou mais palavras de forma não aleatória é reconhecida por Hyland (2006) como colocação.

Além disso, cumpre destacar que uma das motivações para a presente pesquisa é o trabalho de Frankenberg-Garcia (2018), no qual foi realizada uma seleção prévia de candidatos a nódulos de colocações, dentre os quais 125 são substantivos, 38 são verbos e 24 são adjetivos. Para este estudo, os 125 substantivos serviram de base para a extração e identificação de colocações. Para os nódulos que são substantivos, os colocados são de três categorias distintas: modificadores, ou seja, adjetivos que antecedem o substantivo (*difficult + task* e *advanced + technique*), verbos que o acompanham quando é o sujeito da frase (*task + require* e *technique + use*) e verbos que o acompanham quando é o objeto da frase (*execute + task* e *apply + technique*). Nesses exemplos, os nódulos das colocações são *task* e *technique* e os colocados são *difficult*, *advanced*, *require*, *use*, *execute* e *apply*.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

Dito isso, com base nos estudos da área e na variedade conceitual, operamos com a seguinte definição para a presente análise das colocações da LG: *combinação de duas palavras associadas por probabilidades estatísticas de ocorrerem juntas*. A palavra principal da colocação é chamada de nódulo e as associadas a ela são os colocados. Assim, para os fins deste trabalho, a estrutura básica de uma colocação na LG é nódulo + colocado, sendo o nódulo necessariamente um substantivo e o colocado podendo ser de três categorias distintas, conforme classificação de Frankenberg-Garcia (2018), anteriormente mencionada.

Colocações pela perspectiva da língua de especialidade

Os estudos sobre as unidades sintagmáticas sob a ótica das linguagens de especialidade se desenvolveram principalmente a partir do início dos anos 90. Nos estudos do Léxico, mais especificamente dentro do quadro dos estudos da Fraseologia em interface com os estudos da Terminologia, diferentes autores introduziram denominações diversas para as unidades sintagmáticas de valor especializado embora coincidindo em aspectos conceituais e estruturais. Kjaer (1990) as denomina *fraseologias* e as define como combinações idiossincráticas de palavras que constituem o “ambiente” em que os termos se combinam, por exemplo, *a corrente passa*, em que o elemento *corrente* é o termo. Picht (1990) denomina esse tipo de unidade como *LSP phrase*³ como uma proposição composta por, no mínimo, dois elementos, em que um deles possui, obrigatoriamente, caráter verbal, enquanto o outro pode ter função sintática de objeto ou de sujeito. São exemplos de *LSP phrases* *passar um cheque* ou *apertar um parafuso*. Pavel (1993) define as unidades sintagmáticas como *Unidades Fraseológicas* (UF), compostas por uma unidade terminológica (UT) decorrente de uma estrutura conceitual coerente. As UT são consideradas como núcleos de coocorrência usuais nos textos de especialidade e constituem UF quando se manifestam pela combinação de: UT + substantivo (*agregado de células*); UT + adjetivo (*agregado bidimensional*) ou UT + verbo (*absorver um agregado*).

Em propostas mais atuais, L’Homme (2004) descreve as colocações – *combinatórias léxicas especializadas* (CLE), na sua denominação – como “um conjunto de unidades lexicais com as quais os termos se combinam de maneira privilegiada nas frases”. Essa combinação de termos (unidades nominais) com outras unidades lexicais não ocorre de forma aleatória, mas em função de afinidades semânticas e de preferências de uso em certos domínios especializados. As combinações podem ser do tipo verbo + nome (*administrar um medicamento*); nome + adjetivo (*prognóstico sombrio*) ou nome + nome (*execução de um programa*).

3 LSP: *language for specific purposes*.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

Bevilacqua *et al.* (2012), a partir de um estudo anterior sobre unidades fraseológicas (BEVILACQUA, 2004) e com base na proposta de L'Homme (2004), definem as CLEs como unidades sintagmáticas de uso recorrente em situações comunicativas das áreas temáticas que revelam uma preferência marcante por certas especificidades e convenções próprias do idioma, da área e/ou do gênero textual em que ocorrem. Desse modo, são unidades que resultam de uma seleção restritiva condicionada ao modo de dizer característico de cada âmbito do conhecimento” (BEVILACQUA *et al.*, 2012, p. 242).

Em sua proposta, na qual nos baseamos para identificar as colocações especializadas desta pesquisa, Bevilacqua (2012) descreve critérios linguísticos (sintático-semânticos), critérios pragmático-discursivos e critérios quantitativos como constituintes das CLE. O critério linguístico (sintático-semântico) refere-se a sua estrutura morfossintática, que será formada por um núcleo eventivo (NE) de caráter verbal que expressa ações e processos especializados da área de domínio, e por um núcleo terminológico (NT) de caráter nominal que constitui um nó de conhecimento na estrutura conceitual da área. Duas realizações morfossintáticas dessas unidades são possíveis⁴:

1. [NE]V + [NT]N, em que o NE é um verbo e o NT é um substantivo com valor de objeto direto, por exemplo, em *proteger acervo*;
2. [NE]_{Ndev} + [NT]_{sp}, em que o NE assume a forma de um nome deverbal (nominalização) e o NT constitui um sintagma preposicional seguido de um substantivo, como em *proteção de acervo*.

O critério pragmático-discursivo refere-se às especificidades do texto, que incluem não só sua temática, mas também a função comunicativa que desempenham em seu contexto de uso, ou seja, indicar processos e ações relacionados à área de domínio (no caso da pesquisa aqui apresentada, o âmbito da Conservação e Restauração de bens culturais móveis em papel). Já o critério quantitativo refere-se à frequência relevante de aparição das combinatórias no texto especializado, um traço típico dessas estruturas. O critério quantitativo auxilia a identificar como unidades típicas de uma área aquelas que ocorrem significativamente⁵ – em termos estatísticos – no *corpus* textual.

4 Bevilacqua *et al.* (2012) propõem outras estruturas morfossintáticas de CLE. No entanto, por questões de espaço e pertinência, apresentamos neste trabalho somente as duas estruturas de CLEs que identificamos ao longo da pesquisa.

5 Há um amplo debate sobre significância estatística no âmbito da Linguística de Corpus. Nas duas pesquisas aqui apresentadas, o que julgamos ser estatisticamente significativo tem relação direta com os tamanhos dos *corpora* de estudo. Tanto o *corpus* de LG quanto o *corpus* de LE que apresentamos possuem aproximadamente 1 milhão de palavras. Dessa forma, em ambas as pesquisas foi estabelecido como critério de frequência significativa um mínimo de 10 ocorrências no *corpus* de estudo com *range* (distribuição) em dois ou mais textos.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

Linguística de Corpus e os *corpora* de estudo

Como aporte teórico-metodológico, optamos pela Linguística de Corpus (LC), uma área de estudo que lida com linguagem autêntica (BIBER; DOUGLAS; CONRAD; REPPEN, 1998; MCENERY; WILSON, 1996; MCENERY; HARDIE, 2011; BERBER SARDINHA, 2000), isto é, usos reais de produção linguística armazenados em conjuntos de textos denominados *corpus* (ou *corpora*, no plural). Adotando uma perspectiva probabilística, a LC encara a linguagem pelo viés da probabilidade de determinados elementos linguísticos ocorrerem em certos contextos em detrimento de outros. Além disso, análises baseadas em *corpus*

- são empíricas, analisando padrões reais de uso em textos naturais;
- utilizam uma grande coleção de textos naturais (*corpus*) como base;
- fazem uso extensivo de computador, utilizando tanto técnicas automáticas quanto interativas;
- dependem de técnicas analíticas quantitativas e qualitativas (CONRAD; REPPEN, 1998, p. 4, tradução nossa⁶).

Neste trabalho, as colocações de LG decorrem da análise de *corpora* de inglês acadêmico, a saber, o *Brazilian Academic Written English* (BrAWE - SILVA, 2017)⁷ na comparação com o *British Academic Written English*⁸ (BAWE - ALSOP; NESI, 2009) com o objetivo de verificar as diferenças de usos de colocações na escrita acadêmica de alunos brasileiros e de alunos com elevado destaque acadêmico que estão representados no *corpus* BAWE. Há uma diferença considerável no tamanho dos *corpora* (ver Tabela 1), porém ambos representam as mesmas áreas do conhecimento: *Life Sciences*, *Social Sciences*, *Arts and Humanities* e *Physical Sciences*⁹. Além disso, os dois *corpora* contêm textos de 13 gêneros acadêmicos, conforme classificação de Gardner e Nesi (2012), elencados a seguir:

6 No original:

“- it is empirical, analyzing the actual patterns of use in natural texts;
- it utilizes a large and principled collection of natural texts (corpus), as the bases for analysis;
- it makes extensive use of computer for analysis, using both automatic and interactive techniques;
- it depends on both quantitative and qualitative analytical techniques”.

7 Para mais informações acerca do *corpus* BrAWE, sugerimos a leitura de Silva (2017).

8 A descrição do projeto no qual o *corpus* BAWE se insere está disponível em: <http://www.reading.ac.uk/internal/appling/bawe/BAWE.documentation.pdf>

9 Em uma aproximação com a classificação da CAPES, essas áreas do conhecimento podem ser entendidas como “Ciências Biológicas”, “Ciências Sociais”, “Ciências Humanas” e “Ciências Exatas e da Terra”, incluindo as Engenharias neste último.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

- Case Study
- Critique
- Design Specification
- Explanation
- Exercise
- Essay
- Empathy Writing
- Literature Survey
- Methodology Recount
- Narrative recount
- Problem question
- Proposal
- Research Report

Tabela 1. *Corpora* BAWE e BrAWE

	BAWE	BrAWE
Número de palavras	3.312.196	768.323
Número de textos	2.761	380

Fonte: Elaboração própria

Já as colocações especializadas deste trabalho decorrem da análise de um *corpus* da área da Conservação e Restauração de bens materiais em suporte papel, o *Corpus* Papel, elaborado pelo grupo de pesquisa Termisul¹⁰. O *corpus*¹¹ foi compilado seguindo critérios bem definidos¹², pelos quais os textos deviam:

- conter as palavras-chave *documento, documentação, conservação, papel, patrimônio, preservação, restauração e restauro*, entre outras;
- pertencer a gêneros acadêmicos – livros, manuais, revistas científicas, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e boletins informativos de associações da área;
- estar incluídos em fontes confiáveis – *sites* de universidades, instituições de pesquisa, dentre outros, cuja língua original fosse o português.

10 O TERMISUL, Grupo Terminológico do Cone Sul, é um grupo de pesquisa de Terminologia numa perspectiva multilíngue do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (www.ufrgs.br/termisul).

11 Neste trabalho descrevemos o *corpus* de língua portuguesa, pois as colocações especializadas que identificamos partiram dos NT em português. No entanto, os mesmos critérios de construção de *corpus* foram replicados para as demais línguas (espanhol, francês, italiano, inglês e russo) para a identificação de equivalentes.

12 Para mais informações sobre compilação de *corpus* especializado, sugerimos a leitura de Pearson (1998).

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

O *Corpus* Papel conta com 161 textos e, aproximadamente, 38.129 *types* e 967.852 *tokens*¹³.

Tabela 2. *Corpus* Papel

	<i>Corpus</i> Papel
Número de palavras	967.852
Número de textos	161

Fonte: Elaboração própria

Na primeira fase da pesquisa, o grupo Termisul identificou, a partir do *Corpus* Papel, 65 termos da área para compor as entradas da base de dados terminológica *on-line* multilíngue¹⁴. Neste trabalho, esses termos constituem os NT a partir dos quais identificamos as colocações especializadas.

Apesar de a LG e a LE terem suas especificidades, há também pontos de intersecção no que tange ao estudo das colocações. Dado que a variedade denominativa e conceitual permeia os estudos da área, operamos com a mesma nomenclatura – “colocações” – para ambas as perspectivas, sendo este o primeiro ponto de intersecção. A presença de um núcleo nas colocações é também um elemento em comum entre as abordagens de análise da LG e da LE, sendo que, no caso da análise de LG empreendida aqui, o núcleo é um substantivo e, no caso da LE, o núcleo é um termo. O núcleo da colocação é o ponto inicial para a busca na ferramenta WS, uma vez que é a partir dele que a identificação dos colocados produtivos é feita.

Na seção seguinte, apresentamos a ferramenta WS, seus filtros e índices matemáticos, e explicamos de que forma a utilizamos para a identificação e extração de colocações de LG e colocações especializadas.

Metodologia

Para a identificação e extração das colocações da LG e da LE, utilizamos a ferramenta Word Sketch (WS) do *software* Sketch Engine (SE) (KILGARIFF *et al.*, 2004). O SE oferece ferramentas variadas para conduzir análises de LC, porém o WS é particularmente útil e ideal para o tipo de pesquisa empreendida aqui pelo fato de apresentar o comportamento

¹³ O conceito de *types* se refere ao número de palavras diferentes que ocorrem em um *corpus* e *tokens*, ao número total de palavras.

¹⁴ Atualmente, a base de dados elaborada pelo grupo Termisul conta com mais de 300 termos-entrada em língua portuguesa e seus equivalentes em espanhol, francês, inglês, italiano e russo.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

gramatical e colocacional de uma palavra. Ou seja, por meio do WS os colocados – palavras que se combinam com a palavra principal da colocação (núcleo) – são organizados de acordo com critérios sintáticos de diferentes tipos, os quais foram levados em conta na extração das colocações do presente estudo. Além disso, os colocados podem ser acompanhados por valores estatísticos¹⁵ que descrevem o grau de atração entre as palavras. As medidas de associação mais comuns são a Informação Mútua (MI)¹⁶ (*Mutual Information*, em inglês), que indica o grau de atração entre as palavras, e o logDice, que leva em consideração o índice de frequência com que nóculo e colocados co-ocorrem¹⁷. Sendo assim, o WS é uma ferramenta adequada para identificar e extrair colocações tanto da LG quanto da LE por permitir que os critérios de constituição das colocações sejam tomados como critérios de busca para sua identificação. Cumpre destacar, também, que há diversos *corpus* de referência acoplados na ferramenta SE¹⁸, o que facilita as pesquisas com LC e não exige que novos *corpora* sejam inseridos para as análises e cruzamentos estatísticos.

Para as colocações da LG, foram considerados os critérios de frequência, sintáticos e pragmáticos. Assim, para a colocação ser contabilizada no presente estudo e ser considerada como tal, é necessário que ela ocorra com frequência mínima de quatro ocorrências e em pelo menos duas ou mais áreas do *corpus* analisado. O primeiro passo é digitar a palavra de busca, nesse caso o nóculo da colocação, na lacuna “lemma”¹⁹ e selecionar “noun”²⁰, conforme mostra a Figura 1:

15 Para mais informações, sugerimos a leitura de Rychlý (2008), disponível em: https://www.sketchengine.eu/wp-content/uploads/2015/03/Lexicographer-Friendly_2008.pdf

16 O MI calcula a probabilidade de que duas palavras apareçam juntas a partir da probabilidade de sua aparição por separado. O MI ajuda a medir o grau de afinidade semântica entre duas palavras, de modo que, quanto maior for esse valor, maior será a atração entre as unidades (CHURCH; HANKS, 1990).

17 Para mais informações, consultar https://www.sketchengine.eu/my_keywords/logdice/

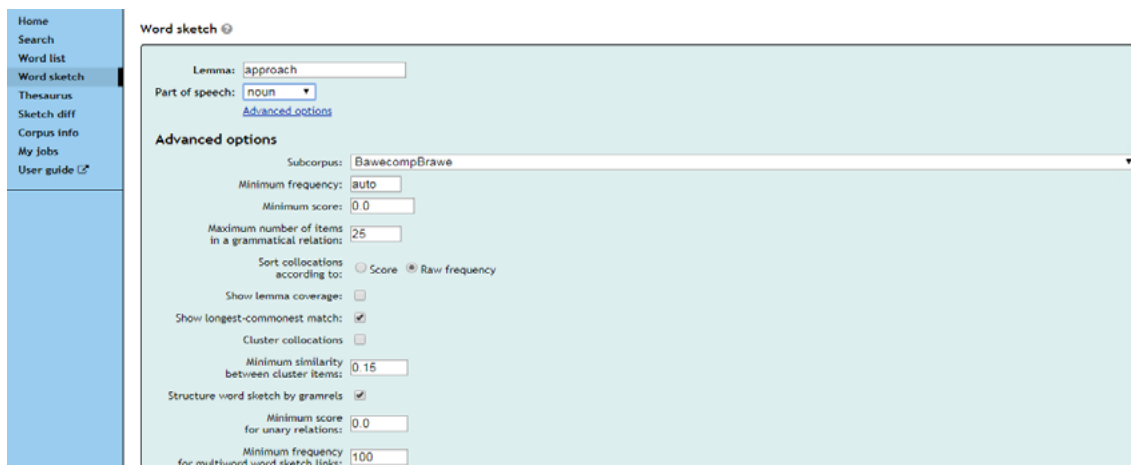
18 Este também se configura como um dos diferenciais do SE, uma vez que outras ferramentas gratuitas não costumam oferecer tal função.

19 No exemplo da Figura 1, *approach* é a palavra de busca, isto é, o nóculo da colocação.

20 Substantivo, em Português.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

Figura 1. Busca das colocações a partir do nóculo na ferramenta Word Sketch



Fonte: Word Sketch

Apesar de na Figura 1 a frequência mínima aparecer como *auto*, o mínimo de 10 ocorrências refere-se aos colocados – e não ao nóculo. Além disso, em relação à dispersão da colocação em pelo menos duas áreas ou textos, é necessário observar a etiqueta em cada linha de concordância. Os resultados dos colocados que se combinam com o nóculo podem ser visualizados conforme a Figura 2. Nela, vêem-se cinco categorias de colocados, porém apenas três foram levadas em consideração para os propósitos da análise empreendida, a saber: *modifier*, *object of* e *subject of*, ou seja, adjetivos que antecedem o nóculo e verbos que se combinam com o nóculo quando este é o objeto e o sujeito, respectivamente. Além disso, outra etapa da análise foi verificar se de fato a colocação em questão é utilizada em pelo menos duas áreas distintas a fim de evitar estilo de escrita individual e possibilitar generalizações de uso na escrita acadêmica em inglês por alunos universitários brasileiros.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

system possui um valor de LL de -18.78, o que significa que ela é subutilizada pelos alunos brasileiros representados no *corpus* BrAWE.

No caso das colocações de LE, para sua identificação e extração a partir do WS, baseamo-nos em seus critérios de constituição: critério sintático e quantitativo²¹. Por exemplo, a partir de *acervo*, podemos recuperar estruturas em que o termo tem função sintática de objeto direto de um verbo (NE). Assim, a ferramenta recupera estruturas como ***abrigar acervo*** e ***preservar acervo***, em que *abrigar* e *preservar* requerem um objeto direto (*acervo*). Do mesmo modo, é possível recuperar estruturas em que o NT *acervo* constitui um sintagma preposicionado, e a ferramenta recupera as formas nominais que co-ocorrem com o sintagma preposicionado *de acervo*, como ***preservação de acervo***, ***conservação de acervo***, ***guarda de acervo***. Portanto, seguimos as seguintes etapas para cumprir cada critério:

a) Critério sintático:

- Partir do NT (termo de busca) para identificar os NE (coocorrentes);
- Identificar a estrutura $[NE]_V + [NT]_N$ onde o colocado será um verbo cujo objeto direto é o NT pesquisado, o que permitiu identificar combinações como *conservar o acervo*.
- Identificar o coocorrente do sintagma preposicionado “de + NT”, que será um nome deverbal, o que permitiu identificar combinações do tipo *conservação de acervo*;

b) Critério quantitativo: o corte de frequência mínima para cada estrutura candidata à colocação especializada deve ser igual ou superior a 10 ocorrências.

21 O critério pragmático-discursivo está respaldado pelos critérios de constituição do *corpus* de estudo, conforme explicamos anteriormente, que garantem que os dados sejam representativos da linguagem especializada do âmbito de estudo.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

Figura 4. Word Sketch do NT acervo

acervo (noun)
Corpus PT freq = 3,861 (3,363.00 per million)

1 ...de acervo			2 V obj acervo N		
		53.85			7.56
preservação +	<u>279</u>	11.53	compor	<u>29</u>	11.12
preservação de acervos			que compõem o acervo		
conservação +	<u>185</u>	11.04	abrigar	<u>20</u>	10.75
conservação do acervo			que abrigam acervos		
guarda	<u>72</u>	10.00	preservar	<u>16</u>	10.16
de guarda de acervos			preservar o acervo		
parte	<u>49</u>	9.17	possuir	<u>13</u>	9.04
parte do acervo			manter	<u>10</u>	9.23
restauração	<u>43</u>	8.94	constituir	<u>9</u>	9.28
conservação e restauração de acervos			proteger	<u>8</u>	9.37
higienização	<u>42</u>	9.28	afetam	<u>7</u>	9.39
a higienização do acervo			integrar	<u>7</u>	9.35
unidade	<u>40</u>	9.22	atacar	<u>7</u>	9.22
unidade do acervo			danificar	<u>6</u>	9.09
deterioração	<u>38</u>	9.09	divulgar	<u>5</u>	8.97
deterioração dos acervos			guardar	<u>5</u>	8.91
tratamento	<u>34</u>	8.80	conservar	<u>5</u>	8.86
tratamento do acervo			envolver	<u>5</u>	8.52

Fonte: Word Sketch

A opção de busca 1 “... de acervo” aponta para a estrutura $[NE]_{Ndev} + [NT]_{sp}$, na qual o NE (co-ocorrente identificado pela ferramenta) é uma ação ou processo especializado da área, expresso por um nome deverbal (*conservação*), e o NT é um sintagma preposicionado (*do acervo*), como em *conservação do acervo*. Já a opção de busca 2 “V obj acervo N” indica unidades de estrutura: $[NE]_v + [NT]_n$ (*abrigar acervo, preservar acervo*), isto é, unidades formadas por um verbo (NE) e um objeto (NT).

Num segundo momento, após a extração automática dos dados, faz-se necessária uma análise manual. Para as duas opções de busca, foi preciso confirmar quais unidades conformavam ações ou processos especializados da área. Para isso, foi necessário verificar as concordâncias de cada um dos resultados. Essa etapa permitiu descartar combinações como *compor acervo* ou *parte do acervo/tipo do acervo*, em que *compor* não se refere a uma ação ou processo especializado da área (mas a uma característica do acervo de ser composto por determinados tipos de documentos), tampouco os substantivos *parte* e *tipo* são nomes deverbais. Assim, pudemos selecionar unidades como *abrigar acervo, preservar acervo*, etc., que são verbos eventivos próprios da área, bem como *preservação/salvaguarda/restauração de acervo*.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

Em resumo, o WS oferece, a partir de apenas uma busca, as estruturas candidatas a colocações especializadas. Essa totalidade dos dados se deve ao fato de que a ferramenta lematiza automaticamente os *corpora* textuais nela inseridos, reconhecendo todas as variações morfológicas da palavra pesquisada. Dessa forma, quando pesquisamos um NT como *acervo*, o SE gera resultados para as formas *acervo* e *acervos*, sem que sejam necessárias duas buscas diferentes. O mesmo ocorre com as unidades que se combinam com o NT, ou seja, a ferramenta também recupera todas as variações morfossintáticas dos colocados, como *preservação de/do(s)/deste(s)/do(s) acervo(s)* a partir de uma busca somente.

Outro aspecto positivo da ferramenta é o *span*²²²³ que aplica em suas análises automáticas. Nesse sentido, a ferramenta reconhece combinatórias mesmo quando os dois elementos apresentam entre eles outras unidades inseridas. Por exemplo, a colocação *preservação de acervos* pode ocorrer na estrutura *preservação de seus acervos*, ou *abrigar acervo* que ocorre no *corpus* também como *abrigar seu rico acervo*. Desse modo, embora os elementos da colocação não estejam imediatamente juntos, a ferramenta os reconhece e os contabiliza nos resultados da busca²⁴.

Cabe ressaltar que, muito embora a ferramenta WS ofereça as unidades candidatas a colocações especializadas a partir de uma única pesquisa – o que foi um ponto extremamente positivo para uma pesquisa como a nossa, que visou recuperar um grande número de dados –, por outro lado, os resultados também podem recuperar ruído em função do critério semântico dessas unidades (como nos casos de *compor acervo* ou *parte do acervo*), reforçando a necessidade da análise manual.

Discutindo os resultados

A análise quantitativa das colocações na escrita acadêmica em inglês a partir da perspectiva da LG revelou 125 nódulos e 2522 colocados. A partir da análise comparativa entre os dois *corpora*, verificou-se que, dentre os nódulos, 89 possuem diferença estatisticamente significativa, dos quais 49 são subutilizados por brasileiros e os demais 40 são sobreutilizados, conforme Gráfico 1.

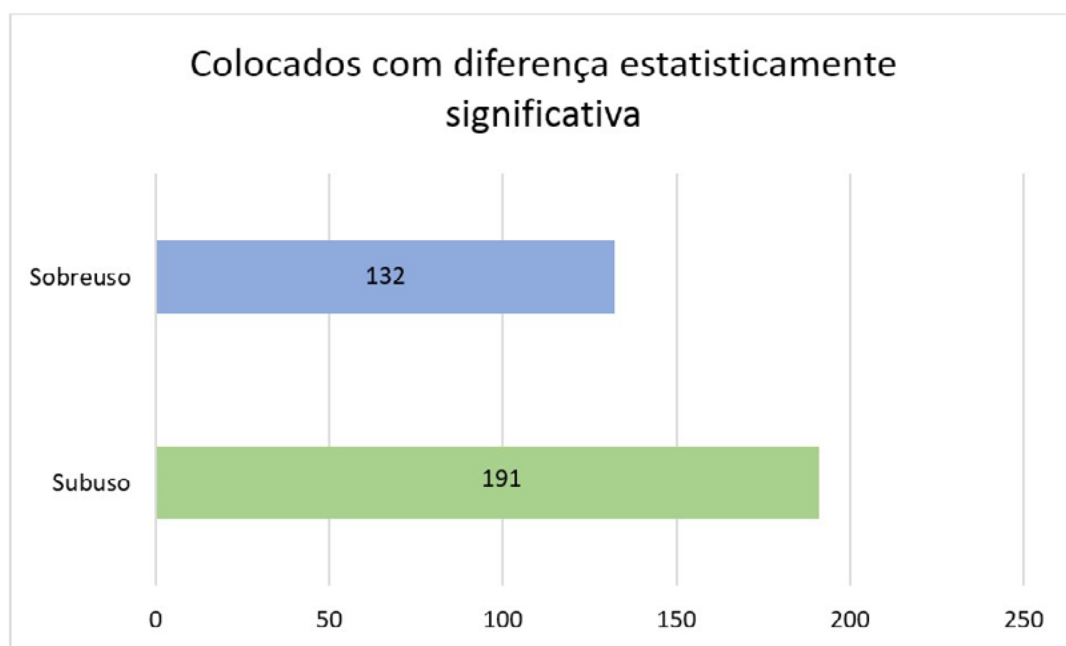
22 Conforme Sinclair (1991), o *span* consiste na distância que há entre a base da colocação e seus colocados.

23 O Sketch Engine não explicita o valor exato do *span* que a ferramenta Word Sketch é capaz de processar. Contudo, a partir dos exemplos que extraímos e que apresentamos neste trabalho, julgamos ser um valor de *span* eficiente, uma vez que a ferramenta identificou, automaticamente, colocados com até cinco palavras intercaladas.

24 Entendemos que estes sejam aspectos positivos da ferramenta WS, uma vez que outros *softwares* que também permitem a identificação e extração de colocações nem sempre oferecem tais recursos. Para mais informações sugerimos a leitura de Arcos e Bevilacqua (2018).

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

Gráfico 1. Colocados com diferença estatisticamente significativa



Fonte: Elaboração própria

Dos 2522 colocados, 323 apresentaram diferença estatisticamente significativa, isto é, a comparação das frequências dos colocados nos dois *corpora* analisados (BAWE e BrAWE) é estatisticamente significativa. Dentre esses 323, 191 são subutilizados pelos alunos brasileiros representados no BrAWE e 132 são sobreutilizados, como aponta o Gráfico 1.

Por restrições de espaço, apenas os cinco nódulos mais frequentes do *corpus* de referência BAWE serão apresentados. Conforme a Tabela 3, *system*, *result*, *value*, *figure* e *process* compõem os cinco nódulos mais frequentes no BAWE. O número de palavras que se colocam com tais nódulos, isto é, os colocados, é sempre inferior no BrAWE na comparação com o BrAWE, o que indica que as produções escritas em inglês acadêmico por alunos brasileiros possuem uma menor variedade de colocações.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

Tabela 3. Colocados em ambos os *corpora* da LG

Nóduo	Número de colocados	
	BAWE	BrAWE
System	48	30
Result	56	44
Value	52	33
Figure	15	3
Process	56	31
TOTAL	227	141

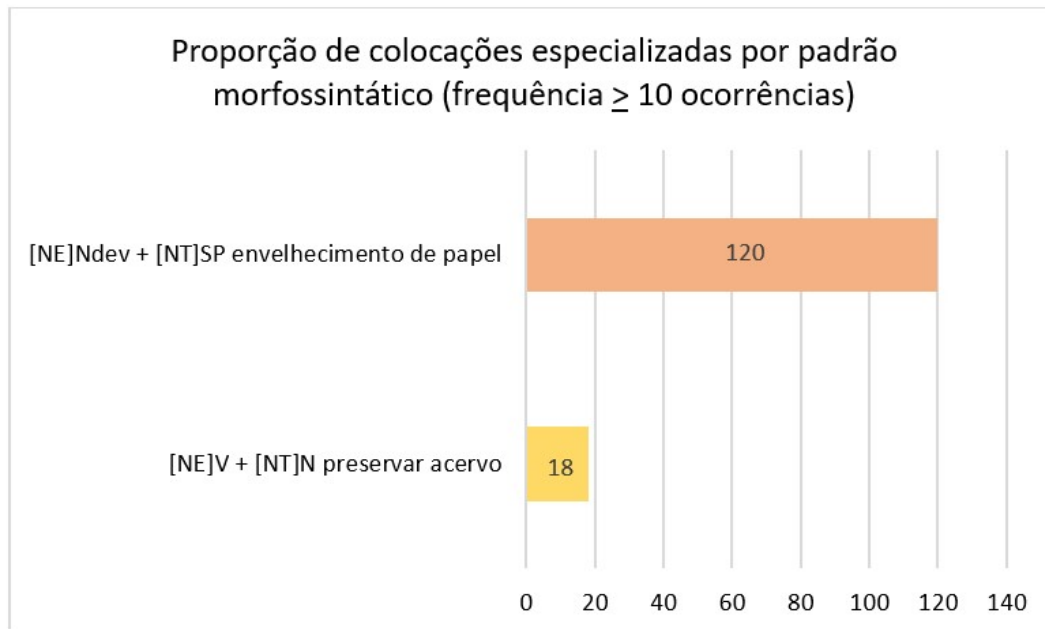
Fonte: Elaboração própria

Para fins de explicitação do fenômeno observado na Tabela 3 e anteriormente comentado, observa-se que, dentre as colocações *control system*, *new system*, *reward system*, *production system*, *whole system*, *current system*, *computer system*, *communication system* e *complex system*, apenas *control system*, *production system*, *whole system* e *complex system* são utilizadas no *corpus* BrAWE. Ou seja, há uma grande variedade de colocados junto do nóduo *system* no *corpus* BAWE, ao passo que os colocados produzidos pelos alunos brasileiros representados no BrAWE é menor.

Quanto à análise quantitativa das colocações especializadas do *corpus* de Conservação e Restauração de bens em suporte papel (*Corpus* Papel), seguindo os critérios sintáticos (estruturas de padrão morfossintático $[NE]_V + [NT]_N$ e $[NE]_{Ndev} + [NT]_{SP}$) e quantitativos (unidades com frequência de 10 ou mais ocorrências), foi possível identificar um total de 138 colocações a partir de 65 NT com a ferramenta WS. Das 138 colocações, 18 foram de estrutura morfossintática $[NE]_V + [NT]_N$ e 120 de estrutura $[NE]_{Ndev} + [NT]_{SP}$, conforme ilustra o Gráfico 2.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

Gráfico 2. Proporção de colocações especializadas por padrão morfosintático (frequência ≥ 10 ocorrências)



Fonte: Elaboração própria

A partir dos resultados quantitativos, foi possível analisar qualitativamente as colocações especializadas da área da Conservação e Restauração de bens em suporte papel. Dentre elas, destacamos, para este trabalho, a proporção numérica das unidades de estrutura morfosintática de nominalização $[NE]_{Ndev} + [NT]_{SP}$, que representou mais de 80% dos resultados totais, indicando uma preferência notável do uso de estruturas nominalizadas na linguagem especializada do âmbito em detrimento das estruturas verbais de padrão $[NE]_V + [NT]_N$.

Considerações finais

O presente artigo revelou que a ferramenta WS do *software* Sketch Engine é eficaz para desempenhar as funções de identificação e extração de colocações de LG e de LE, uma vez que tais etapas são facilitadas pela disponibilização de informações acerca do comportamento gramatical e colocacional do nóculo de forma sistematizada. Nesse sentido, apesar de outros programas de análise de *corpora* também oferecerem a possibilidade de estudo de colocações, o WS se mostrou eficaz ao expor os resultados de busca de forma satisfatória e semiautomatizada.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

Entendemos que a eficácia da ferramenta se deve a fatores comentados ao longo das metodologias, entre os quais destacamos:

- a lematização automática do *corpus*;
- a busca por padrões morfossintáticos;
- a identificação de colocações com itens intercalados (*span*);
- o uso de índices estatísticos.

A lematização automática permite que as buscas sejam feitas a partir das estruturas morfossintáticas que o pesquisador procura identificar, sem a necessidade de realizar diferentes buscas para cada padrão morfossintático dos diferentes tipos de colocações. Outro aspecto positivo da ferramenta é a identificação de colocações no *corpus* que extrapolam os colocados imediatos. Assim, a possibilidade de se identificar combinações de palavras a partir de um *span* maior permite que unidades intercaladas por outros itens lexicais também sejam contabilizadas como colocações, sem a necessidade de um comando específico no momento da busca. Da mesma forma, o uso de índices matemáticos como o *Mutual Information* e o *logDice*, bem como a possibilidade de estabelecer cortes de frequência para as unidades extraídas, possibilitam que os critérios de constituição das colocações sejam contemplados no momento de sua identificação, tornando a tarefa mais objetiva e produtiva.

Por fim, apesar dos diferentes recursos oferecidos pela ferramenta WS que facilitam a identificação e a extração de colocações, reiteramos a necessidade de uma análise manual para este trabalho, assim como para qualquer investigação que se valha da Linguística de *Corpus*. Entendemos que nenhuma ferramenta é capaz de cumprir todos os requisitos que devem ser considerados para identificar unidades que refletem a idiosincrasia e as particularidades tanto da língua geral como das linguagens especializadas, como é o caso das colocações. Nesse sentido, as ferramentas computacionais continuam com a função de tornar o trabalho de identificação mais produtivo, sem nunca substituir a necessidade da análise manual dos dados por parte do linguista.

Referências

ARCOS, M. **Identificação e análise de UFE eventivas na área da conservação e restauração de bens culturais móveis em suporte papel**. 2019. Dissertação (Mestrado em Lexicografia, Terminologia e Tradução) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

ARCOS, M.; BEVILACQUA, C. R. Metodologias para a extração e identificação de unidades fraseológicas especializadas eventivas em corpora textuais. **Guavira Letras**, n. 27, p. 75-95, 2018.

ALSOP, S.; NESI, H. Issues in the development of the British Academic Written English (BAWE) corpus. **Corpora**, v. 4, n. 1, p. 71-83, 2009.

BERBER SARDINHA, T. B. Lingüística de corpus: histórico e problemática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

BEVILACQUA, C. R. *et al.* CLEs da linguagem jurídica: as combinatórias discursivas do texto legislativo brasileiro *In*: ALVAREZ, M. L. O. **Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia**. v. 2. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 241-253.

BEVILACQUA, C. R. **Unidades Fraseológicas Especializadas Eventivas**: descripción y reglas de formación en el ámbito de la energía solar. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto Universitário de Linguística Aplicada, Universidade Pompeu de Fabra, Barcelona. 2004.

BIBER, D.; DOUGLAS, B.; CONRAD, S.; REPPEN, R. **Corpus linguistics**: Investigating language structure and use. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

CHOI, S. Processing and learning of enhanced English collocations: An eye movement study. **Language Teaching Research**, v. 21, n. 3, p. 403-426, 2017.

CHURCH, K. W.; HANKS, P. Word association norms, mutual information, and lexicography. **Computational linguistics**, v. 16, n. 1, p. 22-29, 1990.

DURRANT, P.; SCHMITT, N. To what extent do native and non-native writers make use of collocations? **IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 47, n. 2, p. 157-177, 2009.

FIRTH, J. R. A synopsis of linguistic theory, 1930-1955. **Studies in linguistic analysis**, 1957.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

FRANKENBERG-GARCIA, A. Investigating the collocations available to EAP writers. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 35, p. 93-104, 2018.

GARDNER, S.; NESI, H. A classification of genre families in university student writing. **Applied linguistics**, v. 34, n. 1, p. 25-52, 2012.

HILL, J. Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. **Teaching collocation**, p. 47-69, 2000.

HYLAND, K. **English for academic purposes: An advanced resource book**. Routledge, 2006.

KILGARRIFF, A.; BAISA, V.; BUŠTA, J.; JAKUBÍČEK, M.; KOVÁŘ, V.; MICHELFEIT, J. The Sketch Engine: ten years on. **Lexicography**, v. 1, n. 1, p. 7-36, 2014.

KJAEER, A. L. Phraseology research: state-of-the-art: methods of describing word combinations in language for specific purposes. **Terminology science and research: Journal of International Institute for Terminology Research**, v. 1, n. 1-2, p. 3-20, 1990.

L'HOMME, M. C. **La terminologie: principes et techniques**. Montreal: Paramètres, 2004.

MATTE, M. L. **A corpus-based study on the use of academic collocations in English by Brazilian students**. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MCENERY, T.; HARDIE, A. **Corpus linguistics: Method, theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

MCENERY, T.; WILSON, A. **Corpus Linguistics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

NESSSELHAUF, N. **Collocations in a learner corpus**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

PAVEL, S. A fraseologia na língua de especialidade: metodologia de registro nos vocabulários terminológicos. *In*: FAULSTICH, E.; ABREU, S. P. **Linguística aplicada à terminologia e à lexicologia: cooperação internacional: Brasil e Canadá**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, NEC, 2003.

- | Word Sketch como ferramenta para extração de colocações

PEARSON, J. **Terms in context**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998.

PICHT, H. LSP phraseology from the terminological point of view. **Terminology science & research: Journal of International Institute for Terminology Research**, v. 1, n. 1-2. Viena: International Network for Terminology, 1990. p. 33-48.

RYCHLÝ, P. A Lexicographer-Friendly Association Score. **Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing**, RASLAN 2008, p. 6-9, 2008.

SILVA, L. G. Compilation of a Brazilian academic written English corpus. **Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 8, n. 2, p. 32-47, 2017.

SINCLAIR, J. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

RAYSON, PI. **Matrix: A statistical method and software tool for linguistic analysis through corpus comparison**. 2002. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Lancaster University, Lancaster, 2002.

RYCHLY, P. A Lexicographer-Friendly Association Score. *In*: PETR, S.; ALES, H. **Proceedings of Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing**. Brno: Masaryk University, 2008. p. 6-9.

WRAY, A. Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. **Applied linguistics**, v. 21, n. 4, p. 463-489, 2000.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: ARCOS, Manuela; MATTE, Marine Laísa. Word Sketch como ferramenta para extração de colocações. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 61-81, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2771>

Submetido em: 13/10/2019 | Aceito em: 30/07/2020.

BANCO DE DADOS SOCIOLINGUÍSTICOS DA FRONTEIRA E DA CAMPANHA SUL- RIO-GRANDENSE – BDS PAMPA – UM PERCURSO HISTÓRICO

*DATABASE THAT STORES SOCIOLINGUISTIC DATA IN THE
EXTREME SOUTH OF RIO GRANDE DO SUL STATE – BDS
PAMPA – A HISTORICAL ROUTE*

Paulo Ricardo Silveira BORGES¹

Luciene Bassols BRISOLARA²

Resumo: O Banco de Dados Sociolinguísticos da Fronteira e da Campanha Sul-Rio-Grandense (BDS PAMPA) foi desenvolvido, em 1998, a partir da parceria entre a Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPe), com a finalidade de constituir um banco de dados sociolinguísticos do português falado na fronteira e na campanha sul-rio-grandense. A metodologia de formação do BDS PAMPA segue os preceitos da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972, 1994). Para cada informante consta ficha social, gravação de entrevista, transcrição ortográfica dos dados linguísticos, digitalização das fichas sociais, compactação das gravações e conversão para CD-ROM. O banco de dados do BDS PAMPA tem como objetivos mostrar a importância da utilização de banco de dados sociolinguísticos para a descrição do português brasileiro e possibilitar que diversas pesquisas e trabalhos de cunho sociolinguístico sejam realizados. Além disso, neste ano de 2020, com a participação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), buscamos uma parceria interinstitucional com o objetivo de realizar recontato com informantes do Banco de Dados da década de 90, realizar novas coletas de dados nas mesmas localidades, com novos informantes, bem como elaborar uma nova ficha social, a fim de registrar outros aspectos sociolinguísticos não contemplados na ficha atual.

Palavras-chave: Sociolinguística. Banco de dados. Fronteira. Campanha. BDS PAMPA.

Abstract: The Project BDS Pampa, a database that stores sociolinguistic data in the extreme south of Rio Grande do Sul state, Brazil, was developed in 1998, from the partnership between Catholic University of Pelotas (UCPel) and Federal University of Pelotas (UFPe), with the purpose of establishing a sociolinguistic database of Portuguese spoken at the border and in the South-Rio Grande campaign. The methodology of BDS PAMPA training follows the precepts of Variationist Sociolinguistics (LABOV, 1972, 1994). For each informant there is a social record, interview recording, orthographic transcription of linguistic data, digitization of social cards, compression of recordings and conversion to CD-ROM. The BDS PAMPA database aims to show the importance of using a sociolinguistic database to describe Brazilian Portuguese and to enable various research and sociolinguistic work to be carried out. Furthermore, in 2020, with the participation of Federal University of Rio Grande (FURG), an interinstitutional partnership is sought with the objective of reconnecting with informants from the database from the 1990s, to carry out new data collections in the same localities, with new informants, as well as to prepare a new social record in order to register other sociolinguistic aspects not included in the current record.

Keywords: Sociolinguistics. Database. Border. Campanha region. BDS PAMPA.

1 Universidade Federal de Pelotas (UFPe), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil;
paulorsborges@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0003-2660-8711>

2 Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil;
lucienebisolara@furg.br; <https://orcid.org/0000-0001-7248-6765>

- | Banco de dados sociolinguísticos da fronteira e da campanha sul-rio-grandense – BDS Pampa – um percurso histórico

Introdução

O Banco de Dados Sociolinguísticos da Fronteira e da Campanha Sul-Rio-Grandense (BDS PAMPA) foi desenvolvido a partir do primeiro semestre de 1998, parceria da Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), tendo como finalidade a coleta de dados sociolinguísticos do português falado na fronteira e na campanha Sul-Rio-Grandense. Os professores da UCPel, Jorge Walter da Rocha Espiga, Paulino Vandresen e Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, e da UFPe, Paulo Ricardo Silveira Borges e Luís Isaiás Centeno do Amaral, foram os responsáveis pela constituição do BDS PAMPA. O banco de dados foi criado com o objetivo de descrever o português do Brasil, seja no sentido diatópico ou diastrático, e de disponibilizar amostras de fala a pesquisadores interessados nas mais variadas áreas de análise sociolinguística (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, etc.).

Para a composição do BDS PAMPA, as amostras foram constituídas de entrevistas com 24³ indivíduos em cada cidade, sendo 12 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Os indivíduos foram divididos em cinco faixas etárias (16 a 25, 26 a 37, 38 a 49, 50 a 64 e mais de 64 anos) e em dois graus de escolaridades (escolaridade 1: informantes analfabetos ou que tivessem estudado, no máximo, até a quinta série⁴; escolaridade 2: a partir do primeiro ano do segundo grau, sem limite). Todos os sujeitos-informantes, que tiveram seus dados de fala coletados, preencheram uma ficha de cadastramento, na qual foram armazenadas informações sociolinguísticas, como idade, escolaridade, cidade de nascimento do sujeito investigado e dos pais, profissão, local de moradia, etc. Após essa etapa, os indivíduos eram entrevistados entre 30 e 60 minutos. As entrevistas, constituídas de narrativas de experiências pessoais, possibilitaram que os entrevistadores fizessem perguntas sobre o dia a dia dos entrevistados, bem como abordavam temas relacionados à cidade, aos costumes, aos projetos de vida, à família, aos amigos, ao trabalho, etc. A metodologia de coleta de dados seguiu o modelo de narrativa proposto por Labov (1972, 1994).

O banco de dados incluiu cidades brasileiras localizadas a até 200 km da linha da fronteira sul-rio-grandense com o Uruguai e com a Argentina, a saber: Litoral (Chuí, Santa Vitória do Palmar, Rio Grande, Pelotas, Tavares, Jaguarão e Arroio Grande), Serra do Sudeste (Piratini, Encruzilhada do Sul, Aceguá e Bagé), Pampa (Santana do Livramento,

3 Na cidade de Pelotas, foram entrevistados 48 sujeitos, considerando o tamanho da população.

4 Os termos “série” e “segundo grau” eram usados na época da formação do BDS PAMPA para designar o que hoje é intitulado “ano” e “ensino médio”.

Rosário do Sul, São Vicente do Sul, Quaraí, Alegrete, São Francisco de Assis, Barra do Quaraí, Uruguaiana, Itaqui e São Borja). Muitas dessas comunidades também são denominadas de “cidades fronteiriças”, por estarem na linha divisória de fronteira do Brasil com o Uruguai e com a Argentina.

Para os objetivos aqui propostos, de mostrar a importância da utilização de banco de dados sociolinguísticos para a descrição do português brasileiro, trazer informações sobre a relevância do trabalho desenvolvido a partir do BDS PAMPA e projetar uma nova etapa histórica de entrevistas e recontatos com os informantes pesquisados, este trabalho estrutura-se em seções que trazem o objeto de estudo do BDS PAMPA, a metodologia para a constituição do banco de dados, a catalogação da ficha sociolinguística, entrevistas, digitação e conferência dos dados linguísticos, a especificação de trabalhos com fontes oriundas do BDS Pampa e o BDS PAMPA 20 anos depois.

Objeto de estudo do BDS PAMPA

O BDS PAMPA teve como objeto de estudo o conjunto de variedades dialetais do português sul-rio-grandense faladas na região da campanha e de fronteira, definida esta como uma faixa de território brasileiro de aproximadamente 200 Km de largura acompanhando, no sentido longitudinal, o contorno da linha demarcatória de limites do Brasil com o Uruguai e com a Argentina. A tais variedades denominamos, genericamente, Português da Fronteira.

Entre seus objetivos destaca-se o de permitir o melhor conhecimento da realidade sociolinguística da região de fronteira do Rio Grande do Sul, a partir da consolidação de um banco de dados interinstitucional, para acesso de pesquisadores e acadêmicos da UCPel, da UFPel e de outras instituições interessadas no tema. Acrescentam-se a isso outros objetivos que também merecem destaque, levando-se em conta o momento histórico de sua criação e a necessidade de se compor Bancos de Dados fidedignos que descrevessem de forma metodológica e científica a realidade do Português do Brasil falado em zonas urbanas representativas de determinadas realidades geográficas do Brasil.

Entre os outros objetivos que nortearam o trabalho, destacam-se os seguintes: (i) consolidar um banco de dados, complementar ao VARSUL, de caráter interinstitucional, para estudos sociolinguísticos de comunidades de fala da região da fronteira; (ii) subsidiar pesquisas variacionistas e não-variacionistas de variedades dialetais pertencentes ao contínuo gaúcho; (iii) subsidiar pesquisas interdisciplinares, tendo como objeto de estudo não apenas a linguagem, mas também o conjunto de dados socioeconômicos dos informantes; (iv) subsidiar trabalhos de mapeamento dialetológico dos contínuos,

- | Banco de dados sociolinguísticos da fronteira e da campanha sul-rio-grandense – BDS Pampa – um percurso histórico

delimitando linhas isoglóssicas e regiões de contato na fronteira; (v) aferir a influência do espanhol no sistema gramatical do português; (vi) aferir a influência do pomerano (e, eventualmente, de outras línguas) no sistema gramatical do português; (vii) estudar aspectos inerentes ao fenômeno de bilinguismo; (viii) estudar aspectos inerentes à formação de interlínguas ou dialetos de contato; (ix) estudar aspectos relativos à standardização do PB, à luz da heterogeneidade dialetal, do contato e da dicotomia inovação-conservação; (x) subsidiar propostas de metodologias de alfabetização e de ensino de português em face da heterogeneidade e dos fenômenos inerentes ao contato; (xi) subsidiar técnicas e estratégias para a aquisição de língua espanhola como L2, a partir da observação do contato entre o português e o espanhol e da influência interlinguística de um sistema gramatical sobre o outro; (xii) atualizar a produção científica sociolinguística, no que se refere a estudos que considerem como fatores ou grupos de fatores da variação aspectos inerentes ao contato do português com outras línguas.

Observa-se, portanto, que o BDS PAMPA nasceu a partir da necessidade de investigação e análise de diferentes fenômenos linguísticos próprios ao português brasileiro (PB) e, em especial, ao português brasileiro-gaúcho, com as suas diferentes e diversificadas realidades em função da sua constituição sociolinguística-histórica-cultural, intrinsecamente relacionada à formação histórica do Rio Grande do Sul e da Fronteira Sul do Brasil.

Metodologia para a constituição do Banco de Dados: um importante desafio a ser enfrentado

O BDS PAMPA é um *corpus* de fala constituído de áudio e transcrição, a partir da tipologia da Linguística de *Corpus* que leva em conta critérios de validação estatística e social devidamente controlados. Além disso, o armazenamento dos dados e sua futura disponibilidade para pesquisa também mereceu atenção especial quando da elaboração do banco de dados. Como afirma Raso (2016, p. 205), um *corpus* é um conjunto de dados reais “planejado e coletado de modo que possa representar de maneira balanceada uma determinada porção de mundo”. Um banco de dados sociolinguístico necessita representar a fala não apenas de uma comunidade de fala, mas dos indivíduos que compõem essa comunidade. Finatto (2018, p. 437) enfatiza que “a Linguística de *Corpus*, pelo menos no âmbito brasileiro, tornou-se um interessante ponto de encontro para diferentes estudos, independentemente de filiações teóricas ou áreas de formação dos pesquisadores envolvidos”.

A metodologia do BDS PAMPA buscou contemplar a tipologia da Linguística de *Corpus* para dados de fala, uma vez que a coleta de dados foi realizada por etapas, levando-se em conta planejamento metodológico que contemplasse as especificidades administrativas das Instituições envolvidas e os projetos dos pesquisadores. Buscou-se, a partir da sua constituição, abranger o maior número possível de municípios, pensando-se na amplitude de pesquisas e análises futuras de diferentes aspectos linguísticos que poderiam merecer a atenção de pesquisadores da área da linguística e de outras áreas afins. E foi justamente isso que ocorreu, e ainda ocorre, justamente pela dimensão do banco de dados e pela diversidade de realidades linguísticas encontradas nas entrevistas, atendendo aos diferentes campos de saberes que compõem os estudos linguísticos nas suas múltiplas possibilidades de análises e interfaces.

Para tanto, dividiu-se os municípios em regiões de abrangência e diferentes fases para a realização das coletas de dados, conforme o Quadro 1 a seguir:

- | Banco de dados sociolinguísticos da fronteira e da campanha sul-rio-grandense – BDS Pampa – um percurso histórico

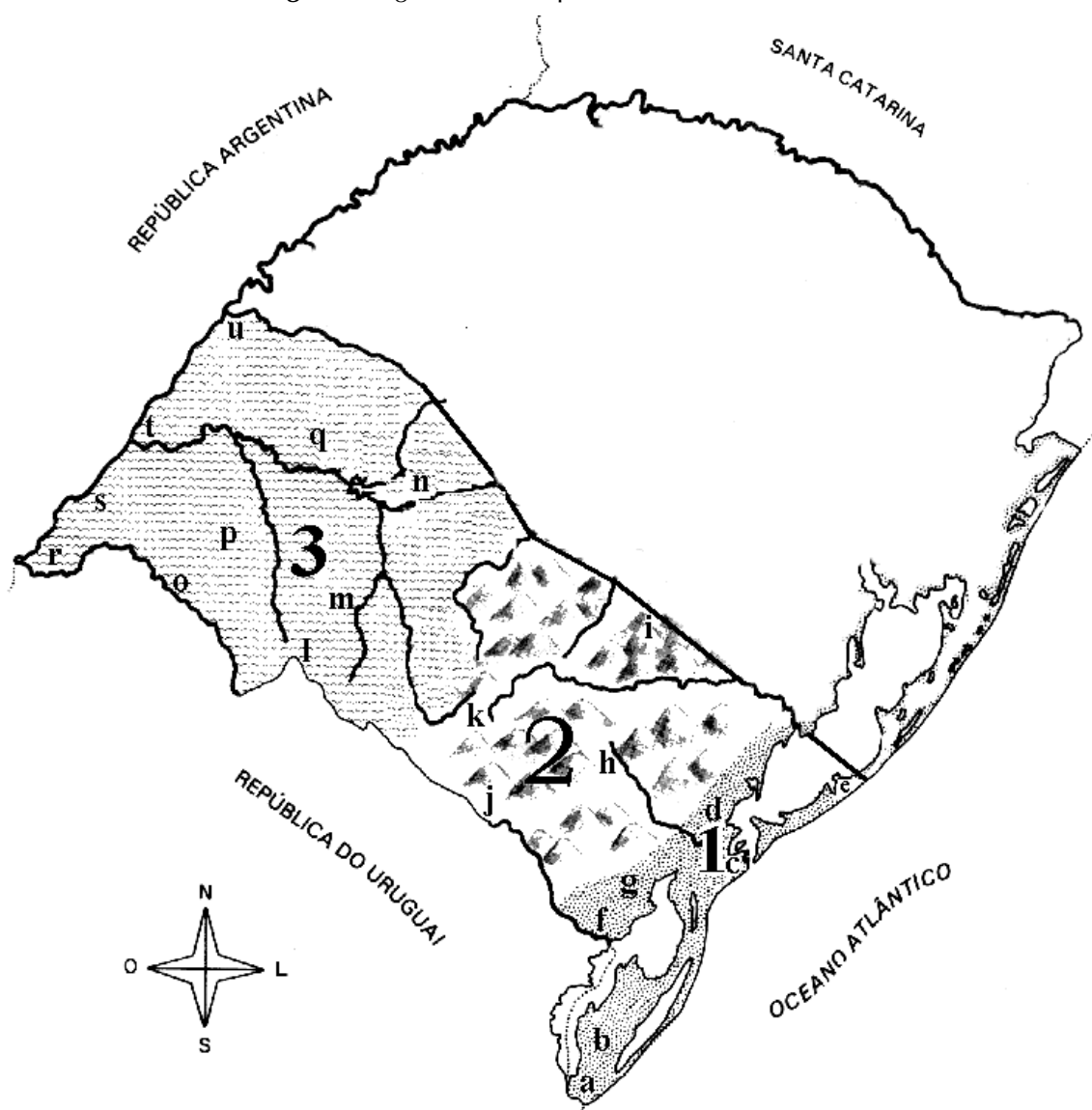
Quadro 1. Mapa da Região alvo do BDS PAMPA

Região 1⁵	<i>Litoral:</i>	
Fase 1:		a) Chuí; b) Santa Vitória do Palmar;
Fase 2:		c) Rio Grande; d) Pelotas; e) Tavares;
Fase 3:		f) Jaguarão; g) Arroio Grande.
Região 2:	<i>Serra do Sudeste:</i>	
Fase 4:		h) Piratini; i) Encruzilhada do Sul; j) Aceguá.
Região 3:	<i>Pampa:</i>	
Fase 5:		k) Bagé;
Fase 6:		l) Santana do Livramento; m) Rosário do Sul; n) São Vicente do Sul;
Fase 7:		o) Quaraí; p) Alegrete; q) São Francisco de Assis;
Fase 8:		r) Barra do Quaraí; s) Uruguiana;
Fase 9:		t) Itaqui; u) São Borja.

5 Região Litoral - região de campos; planície, agricultura (arroz) e pecuária; Fronteiras: NO - Serra do Sudeste, O - Uruguai, SE - Oceano Atlântico, NE - Lagoa dos Patos. Região 2 - Serra do Sudeste: região de campos; serra; agricultura (milho e madeira) e pecuária; Fronteiras: NO - Pampa, SO - Uruguai, SE - Litoral, NE - Serra dos Tapes. Região 3 - Pampa Gaúcho: região de campos; planície; agricultura (arroz e soja) e pecuária; Fronteiras: NO - Argentina, SO - Uruguai, SE - Serra do Sudeste, NE - Planalto.

O Banco de Dados Sociolinguísticos da Fronteira e da Campanha Sul-Rio-Grandense (BDS PAMPA) organizou-se levando em conta as características diatópicas que melhor representassem os objetivos inicialmente propostos, principalmente no que se refere à necessidade de os informantes serem moradores de regiões urbanas dos 21 municípios da fronteira sul do Brasil previamente selecionados. Para melhor compreensão da abrangência e da dimensão do projeto, a Figura 1 a seguir exemplifica as regiões e municípios que compõem o BDS PAMPA, seguindo o critério de proximidade geográfica por rodovia de acesso às comunidades de cada microrregião, já constituindo um princípio de divisão da região da fronteira.

Figura 1. Regiões e municípios alvos do BDS PAMPA



- | Banco de dados sociolinguísticos da fronteira e da campanha sul-rio-grandense – BDS Pampa – um percurso histórico

É importante salientar que, dos 21 municípios que compõem o BDS PAMPA, nem todos foram contemplados com a coleta dos dados dos 24 indivíduos e com o término das etapas metodológicas inicialmente propostas. Em 11 municípios ocorreram as coletas dos dados, com as devidas entrevistas gravadas, transcrições das falas, gravações e arquivamentos em computador e CD. As cidades incluídas no banco de dados foram da Região 1 – Litoral (Chuí, Santa Vitória do Palmar, Rio Grande, Pelotas, Tavares, Jaguarão e Arroio Grande), da Região 2 – Serra do Sudeste (Encruzilhada do Sul e Aceguá) e Região 3 – Pampa (Bagé e Santana do Livramento).

A metodologia de formação do banco de dados sociolinguísticos seguiu, para cada conjunto de dados coletados, as seguintes etapas operacionais: entrevista (obtenção dos dados sociolinguísticos e dos linguísticos *in natura*); catalogação da ficha sociolinguística; transcrição ortográfica dos dados linguísticos das cidades; transcrição fonética dos dados linguísticos; digitação e conferência dos dados linguísticos.

A catalogação da ficha sociolinguística, as entrevistas, a digitação e a conferência dos dados linguísticos

Os dados sociolinguísticos, bem como os dados cadastrais de cada informante, foram registrados em ficha especial, denominada “Questionário Prévio”, criado especificamente para este fim, seguindo os pressupostos da Teoria da Variação (LABOV, 1972), a qual prevê a análise dos fenômenos linguísticos a partir do estudo de variáveis sociais.

No Questionário Prévio, foi possível verificar diferentes aspectos sociais relacionados aos informantes e às comunidades de fala investigadas. Além dos fatores sociolinguísticos clássicos estratificadores da amostra como faixa etária, sexo, escolaridade e localidade, também foram controlados outros aspectos importantes como classe social, renda, identidade e atitude linguística, sendo que, para zonas de contato com outras línguas, foram acrescentadas outras variáveis relativas ao grau de contato com outra língua e/ou com o PB. O Questionário Prévio encontra-se em anexo ao artigo e nele se pode constatar a existência de múltiplas variáveis correlacionadas que são importantes para as análises variacionistas. Além disso, são encontradas perguntas onde há mudança de pessoas do discurso, ora com a utilização de “tu” ora com a utilização de “você”, justamente para acentuar a interação e permitir que o entrevistado seja contemplado como participante natural do processo sociolinguístico de entrevista.

Os dados sociolinguísticos, registrados e codificados no Questionário Prévio, foram catalogados em arquivo índice, mediante digitação em ambiente computacional

específico do sistema. Tal entrada de dados permitiu armazenar, consultar e processar diferentes variáveis sociolinguísticas. Foi possível recuperar, cruzar e submeter a processamento estatístico tais informações, bem como associá-las, sempre que pertinente, a variáveis de cunho linguístico.

Com relação às entrevistas, os dados linguísticos *in natura*, constituindo os depoimentos de cada informante, foram gravados em fita magnética tipo cassete. Para tal, foram adquiridos aparelhos portáteis de gravação de alta fidelidade. A duração média das entrevistas foi de cerca de 40 minutos, sendo que o mínimo era de 30 minutos e o máximo de 60 minutos.

Além disso, foi projetada uma planilha de transcrição e adotado um sistema de notações linguísticas, onde foi transcrita a fala mediante utilização do sistema ortográfico, combinado com um sistema especial de transcrição de conversação, a ser selecionado entre os disponíveis, bem como a apresentação de marcadores de tempo de 30 em 30 segundos na transcrição, como pode ser observado no fragmento de uma entrevista da cidade de Pelotas, apresentado a seguir.

Cabeçalho: D2 – (Masc. Esc1 – 16-20) BDS Pampa Região I (Litoral) - Pelotas

E: como é que foi? conta assim / como foi assim o teu atropelamento?

I: ah / desde o começo foi assim / quando eu estava atravessando o meio da rua / uma moto me atropelou né? / aí depois eu fui direto pro hospital e aí fui pra santa casa né? / eles iam me deixar 0200 com a perna curta né? / aí depois me levaram pro beneficência a / e / aí me operaram / botaram a tala / botaram meu pé pendurado assim num tipo de um / uma corda assim em cima do hospital vi que estava amarrada / aí depois me operaram / botaram gesso / aí daí daqui uns quatro meses me tiraram gesso / eu fiquei fazendo 0230 fisioterapia / aí depois eu fui <melho> <merolhã> <merolhando> e / aí de / aí depois eu <merolhei> / mero <merolhei> e comecei a seguir a minha vida daí adiante /

Conforme pode ser observado no fragmento apresentado, foram efetuadas também observações linguísticas referentes a aspectos fonéticos e morfossintáticos das sequências registradas, sendo que, no caso de palavras não dicionarizadas ou incompletas, foram inseridos colchetes angulados.

- | Banco de dados sociolinguísticos da fronteira e da campanha sul-rio-grandense – BDS Pampa – um percurso histórico

Quanto à digitação e conferência dos dados linguísticos, uma vez transcritos, os dados linguísticos foram digitados mediante editor de texto convencional ou ambiente específico, de acordo com uma estrutura de arquivo com quatro campos: identificação, apontando para o registro correspondente no arquivo de índice, transcrição ortográfica, transcrição fonética e campo reservado para notações morfossintáticas. Após a transcrição dos dados linguísticos, os mesmos passaram por revisão, a fim de verificar se as transcrições estavam adequadas às normas estabelecidas pelo projeto. A partir de sua digitação, os dados linguísticos tornam-se disponíveis para codificação e processamento. O BDS PAMPA obteve recurso para custeio, principalmente da FAPERGS, o que possibilitou a compra de material permanente e de consumo para o desenvolvimento da pesquisa, viagens e diárias. Com relação a bolsas de iniciação científica, os estudantes envolvidos no projeto receberam bolsas da FAPERGS, PIBIC-CNPq e também bolsas oriundas das próprias instituições envolvidas.

Revisitando alguns trabalhos com fontes no BDS PAMPA

O Quadro 2 sistematiza alguns trabalhos que merecem atenção especial como forma de trazer informações sobre a diversidade linguística trabalhada no *corpus* do BDS PAMPA, a partir de diferentes possibilidades de pesquisa e análise propostas pelos pesquisadores abaixo relacionados.

Quadro 2. Pesquisas realizadas com o BDS PAMPA

Fenômeno investigado	Cidade(s) pesquisada(s)	Autor/Ano
1- Discurso reportado e estrutura da narrativa	Pelotas	Amaral (2002)
2- Gramaticalização de a gente no PB	Jaguarão e Pelotas	Borges (2004) – tese
3- Análise de clíticos	Chuí, Jaguarão e Pelotas - Bagé - Santana do Livramento - Santana do Livramento (BDS PAMPA), Santana do Livramento e Porto Alegre (VARSUL)	Vandresen (2004) Brisolara (2004a) – dissertação Brisolara (2006) Brisolara (2008a) - tese
4- Palatalização de /t/ e /d/	Chuí Chuí	Brisolara (2003) Dutra (2007)
5- Lateral pós-vocálica	- Chuí e Santana do Livramento - Chuí, Santa Vitória do Palmar, Pelotas, Rio Grande e Santana do Livramento	Espiga (2001) – tese Espiga (2009)
6- Futuro do presente no português	Pelotas	Nunes (2003) – dissertação
7- Alternância de códigos português-espanhol	Chuí	Ribeiro de Amaral (2008) – tese
8- Concordância verbal	Pelotas e Rio Grande Chuí Pelotas	Brisolara e Vandresen (2000) Brisolara (2003) Santos (2015)

Os trabalhos tratam de diferentes áreas dos estudos linguísticos como: tipo de discurso e estrutura narrativa (AMARAL, 2002), variação, mudança e gramaticalização (BORGES, 2004), colocação pronominal e prosodização de clíticos (VANDRESEN, 2004, BRISOLARA, 2004, 2006, 2008), palatalização das oclusivas dentais em comunidade fronteiriça: variação e mudança em progresso (BRISOLARA, 2003; DUTRA 2007), o contato do português com o espanhol e a produção da lateral pós-vocálica (ESPIGA, 2001, 2009), a variação entre a forma sintética e a perifrástica do futuro do presente do latim ao português (NUNES, 2003), bilinguismo, contato de línguas e *codeswitching* (RIBEIRO DO

- | Banco de dados sociolinguísticos da fronteira e da campanha sul-rio-grandense – BDS Pampa – um percurso histórico

AMARAL, 2008), uso variável da concordância do pronome “tu” em região fronteira e não fronteira, relação entre concordância verbal de terceira pessoa do plural e classe social (SANTOS, 2015).

Os trabalhos elencados no Quadro 2 estão devidamente referenciados na bibliografia aqui disponibilizada, demonstrando a diversidade de temas, propostas teóricas e metodológicas que foram pesquisadas e desenvolvidas a partir do BDS PAMPA.

Convergingo pesquisas 20 anos depois: tempo aparente e tempo real

Os trabalhos na área da sociolinguística têm demonstrado que os indivíduos modificam seus hábitos e comportamentos durante suas vidas, embora saibamos que as comunidades de fala mantêm padrões próprios identificadores das estratificações sociais pertencentes a determinada comunidade. Levando-se em consideração a importância e a abrangência do BDS PAMPA, seria importantíssimo para os estudos sociolinguísticos que a investigação fosse retomada após 20 anos da primeira coleta dos dados dos informantes participantes da pesquisa.

Esse desafio de revisitar as comunidades e regravar novos *corpora* está sendo planejado justamente para que seja possível identificar qual é a diferença em tempo real em torno de uma mesma pesquisa, para responder as seguintes questões: (a) houve mudança no que se refere ao uso das variáveis sociais e linguísticas encontradas em 1998 e em 2021; (b) há diferença e/ou predominância dos parâmetros sociais sobre os estruturais; (c) é possível verificar as distinções propostas por Labov (1994) em termos de estereótipos, marcadores ou indicadores relacionados às mudanças em tempo real, características sociolinguísticas atreladas às mudanças sociais, de estilo, nível de consciência social, origem e propagação das mudanças?

O BDS PAMPA, por suas características, poderá contribuir efetivamente para o entendimento da variação e das mudanças linguísticas, associando a outros importantes bancos de dados que se utilizaram das análises em tempo aparente e real como as pesquisas realizadas a partir dos bancos de dados NURC e VARSUL.

BDS PAMPA: proposta metodológica para recontado e nova pesquisa

Trabalhar com coleta de dados sociolinguísticos não é tarefa fácil. Bancos de dados representativos da fala de comunidades gaúchas, como o NURC, VARSUL, BDS PAMPA e VarX, necessitaram de muito trabalho para serem constituídos e para conseguirem atingir seus objetivos de coletar dados da fala de inúmeros informantes de diferentes

comunidades gaúchas. Foram muitas horas, muitos dias e anos de trabalho, envolvendo diversos pesquisadores, bolsistas, investigadores, colaboradores e contatos com pessoas das mais variadas comunidades gaúchas. Essa diversidade de culturas e espaço físico, representadas por dimensões sociolinguísticas tão variadas, necessita um olhar atento do pesquisador para que os dados a serem coletados possam contemplar as múltiplas possibilidades de correlações possíveis entre os aspectos sociais e os aspectos linguísticos.

Além das variáveis sociais tradicionais como faixa etária, sexo, escolaridade, localidade, outros aspectos voltados para as relações entre os indivíduos e os grupos são de extrema importância para os estudos sociolinguísticos, com os estudos de redes sociais aplicadas à sociolinguística (GUMPERZ, 1976; LABOV, 1972, MILROY, 1980), trabalhos que tratam de padrões de variações de múltiplas variáveis (OUSHIRI; GUY, 2015), processos de acomodação dialetal (GILES; COUPLAND, 1991), classe social (GUY, 1987; BOURDIEU, 1991; CHAMBERS, 1995), atitudes e identidade (HORA, 2015; AMARAL, 2016).

Trata-se, portanto, de uma proposta que merecerá um novo olhar, revisitando-se a teoria e as pesquisas sociolinguísticas e preparando-se para este novo momento tão dinâmico e multifacetado relacionado aos processos de mudança e variação linguística. Eckert (2012), nesse sentido, menciona essa “terceira onda da sociolinguística” como forma de compreender melhor a dinâmica social e linguística dos múltiplos fenômenos sociolinguísticos variacionistas. Ou seja, revalorizar os significados sociais da variação e suas implicações com os contextos de usos da língua. Como afirma Mendes (2017, p. 121), “o modo como nos concebemos no mundo importa para o modo como falamos”. Nesse aspecto, metodologicamente, duas propostas merecerão atenção especial: (1) recontato com os informantes do banco de dados do BDS PAMPA da década de 1990 das cidades de Pelotas, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar e Jaguarão; (2) nova coleta de dados, nessas mesmas localidades, conforme estratificação social da coleta realizada na década de 1990, com novos informantes com as mesmas faixas etárias, mesmo sexo e mesma escolaridade dos informantes entrevistados e que tiveram os dados de fala coletados há mais de 20 anos. Para tanto, a Universidade Federal de Rio Grande (FURG) integrará a parceria interinstitucional, somando esforços para que possamos efetivar da melhor maneira possível este “novo” projeto tão importante de descrição do português do Brasil da Fronteira e da Campanha Sul-Rio-Grandense. O trabalho de recontato é importante, haja vista que as práticas culturais e sociais são dinâmicas. Faraco (2019, p. 16), nesse aspecto, afirma que “as sociedades têm história. Elas são, por consequência, também heterogêneas, contraditórias, simultaneamente integradas, fragmentadas em constante devir”.

- | Banco de dados sociolinguísticos da fronteira e da campanha sul-rio-grandense – BDS Pampa – um percurso histórico

Outro ponto importante que deverá merecer atenção especial diz respeito aos dados presentes na catalogação da ficha sociolinguística dos informantes. Uma nova ficha especial deverá ser organizada para registrar as informações sociolinguísticas de cada informante, além de seus dados cadastrais, levando-se em conta os novos aspectos sociolinguísticos que serão observados. Além dos dados pessoais como profissão, escolaridade, outros dados importantes serão contemplados como orientação de gênero, atitudes, papéis sociais, identidade, redes sociais. Esses aspectos, representativos da realidade social atual, servirão para que se possa conhecer melhor a realidade social de cada um dos informantes.

Referências

- AMARAL, L. I. C. Centeno A importância de variáveis estilístico-discursivas para as análises de fenômenos lingüísticos variáveis. *In*: VANDRESEN, P. (ed.). **Variação e mudança no português falado da região sul**. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 47-68.
- AMARAL, M. P. do. Crenças e atitudes linguísticas. *In*: BRISOLARA, L. B.; TAGLIANI, D. C. **Estudos da linguagem: diferentes olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
- BORGES, P. R. S. **A gramaticalização de a gente no português brasileiro: análise histórico-social-lingüística da fala das comunidades gaúchas de Jaguarão e Pelotas**. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- BRISOLARA, L. B.; VANDRESEN, P. A concordância variável do pronome tu em Pelotas e Rio Grande – RS. *In*: **4º Encontro do CELSUL**, 2000, Curitiba - PR, 2000.
- BRISOLARA, L. B.; VANDRESEN, P.; MATZENAUER, C. L. O prestígio lingüístico como limitador da autonomia. *In*: **II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras – Anais do FILE II**. Pelotas, 2002.
- BRISOLARA, L. B. "Tu foste" ou "tu foi"? Um estudo sobre a concordância com o pronome "tu". *In*: **III Seminário Nacional de Linguagem e Ensino – SENALE**. v. 2. Pelotas: TELA, 2003.

BRISOLARA, L. B. A **prosodização dos clíticos pronominais no sul do Brasil**: uma análise variacionista com base na elevação da vogal átona /e/. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004a.

BRISOLARA, L. B. O comportamento da vogal átona /e/ de clíticos em cidade de fronteira com o Uruguai. *In*: **II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino (ECLAE) - Anais**. João Pessoa: Idéia, 2004b.

BRISOLARA, L. B. Cliticização pronominal no Sul do Brasil: uma abordagem à luz da fonologia prosódica *In*: VANDRESEN, P. **Varição, mudança e contato lingüístico no português da Região Sul**. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 169-183.

BRISOLARA, L. B. **Os clíticos pronominais no português brasileiro e sua prosodização**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008a.

BRISOLARA, L. B. A elevação das vogais átonas /e/ e /o/ de clíticos pronominais na comunidade de Santana do Livramento. *In*: ESPIGA, J.; ELIZAINCÍN, A. **Español y portugués: um (velho) novo mundo de fronteiras e contatos**. Pelotas: EDUCAT, 2008b. p. 107-127.

BRISOLARA, L. B.; MATZENAUER, C. L. B.; VANDRESEN, P. A palatalização das plosivas coronais como inserção de traços. *In*: 5º Encontro do CELSUL, 2003, Curitiba-PR. **Anais do 5º Encontro do CELSUL**. Curitiba, 2003.

BRISOLARA, L. B.; MATZENAUER, C. L. B. O comportamento da vogal átona /E/ de clíticos pronominais e os processos de sândi. *In*: 6º Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 2004, Florianópolis. **Anais do 6º Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul**, 2004.

CHAMBERS, J. K. **Sociolinguistic theory**: Linguistic variation and its social significance. Cambridge: Blackwell, 1995.

DUTRA, E. de O. **A palatalização das oclusivas dentais /t/ e /d/ no município do Chuí**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. **Annual Review of Anthropology**. Palo Alto. 41, p. 87-100, 2012.

- | Banco de dados sociolinguísticos da fronteira e da campanha sul-rio-grandense – BDS Pampa – um percurso histórico

ESPIGA, J. W. da R. **O Português dos Campos Neutrais**. Um estudo sociolinguístico da lateral pos-vocálica nos dialetos fronteiriços de Chuí e Santa Vitória do Palmar. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ESPIGA, J. W. da R. **O contato com o espanhol na sincronia**: análises contrastivas de dialetos do português fronteiriço. 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Jorge_Espiga.htm. Acesso em: 21 out. 2017.

FARACO, C. A. **História do português**. São Paulo: Parábola, 2019.

FINATTO, M. J. B. *Corpus*-amostra português do século XVIII: textos antigos de medicina em atividades de ensino e pesquisa. **Domínios da Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 1, jan./mar. 2018.

GILES, H.; COUPLAND, N. **Language**: contexts and consequences. Pacific Grove (Ca): Brooks, Cole, 1991.

GUMPERZ, J. J. **The sociolinguistic significance of conversational code-switching**. Working Paper 46. Berkeley: Language Behavior Research Laboratory, 1976.

GUY, G. R. Language and social class. **Linguistics**: The Cambridge survey, v. 4, p. 37-63, 1987.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HORA, D. da; MARTINS, M. A.; SAVEDRA, M. M. G. Atitude do ouvinte versus estilo e variação do falante. *In*: HORA, D.; GUIMARÃES, M. M. S.; MARTINS, M. A. (org.). **Identidade social e contato linguístico no português brasileiro**. v. 1. Rio de Janeiro: Eduerj, 2015. p. 73-100.

LABOV, W. **Language in the Inner City**. Filadélfia: Pennsylvania University Press, 1972.

LABOV, W. **Principles of Linguistic Change**. v. 1. Oxford: Blackwell Publishers, 1994.

MENDES, R. B. A terceira onda da Sociolinguística. *In*: FIORIN, J. L. (org.). **Novos caminhos da linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

MILROY, L. **Language and Social Networks**. Oxford: Blackwell, 1980.

NUNES, R. **Evolução cíclica do futuro do presente do latim ao português**. 2003.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2003.

OUSHIRO, L.; GUY, G. R. The effect of salience on covariation in Brazilian Portuguese.
Penn Working Papers in Linguistics, v. 21, p. 157-166, 2015.

RASO, T. Aspectos sociais e pragmáticos da Linguística de *Corpora*. In: MOLLICA, M. C;
FERRAREZI JUNIOR, C. **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo:
Contexto, 2016.

RIBEIRO DE AMARAL, T. **Una comunidad de habla, dos comunidades de lengua: La**
alternancia de códigos como signo de identidad en la frontera Brasileño-Uruguaya.
2008. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Linguística Geral) – Universidad
Autónoma de Madrid, Madrid, 2008.

SANTOS, G. R. dos. **A concordância verbal variável em Pelotas: um estudo**
sociolinguístico por classe social. Saarbrücken, Deutschland: Novas Edições
Acadêmicas, 2015.

VANDRESEN, P. Os clíticos no português da fronteira gaúcha: Chuí, Jaguarão e Pelotas.
In: **Anais da XX Jornada do GELNE** – João Pessoa (PB). 2004. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2004/PDF/Paulino%20Vandresen.pdf>. Acesso em:
21 out. 2017.

- | Banco de dados sociolinguísticos da fronteira e da campanha sul-rio-grandense – BDS Pampa – um percurso histórico

Anexo 1

BDS Pampa Universidade Federal de Pelotas Data ___/___/_____
 Universidade Católica de Pelotas Cidade **Jaguarão**
 Local da coleta (rua, bairro)

QUESTIONÁRIO PRÉVIO

Nome: _____		
Sexo:	Ano de nascimento:	Bairro em que mora:
Profissão:		Ocupação:
Estás satisfeito com o teu trabalho: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		Por quê?
Gostaria de exercer outra profissão? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		Qual?
Que profissão não gostarias de exercer?		
Participa de Associação de Classe (líder):	Qual?	Função:
Escolaridade?	Quanto tempo esteve na escola?	___ anos
Escolaridade dos pais?	Escolaridade dos filhos?	
Gostas de ler? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	O que lê? (frequência)	
Gostas de morar aqui em Jaguarão? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		Há quanto tempo moras nesse bairro?
Gostas do bairro onde moras? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		As pessoas aqui são legais? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Teus amigos moram neste bairro? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		Em que outra cidade gostarias de morar?
Conheces alguém aqui deste bairro que sabe contar histórias? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Podes me dar o nome ou endereço (ou telefone) dessa pessoa?		
End.:		
Na tua opinião, como é a maioria dos uruguaios?		<input type="checkbox"/> avaliação positiva (+) <input type="checkbox"/> avaliação negativa (-)
Principal característica dos uruguaios? (qualidade ou defeito)		

Como eles são no trabalho? <input type="checkbox"/> (+) <input type="checkbox"/> (-) Como eles são nas festas? <input type="checkbox"/> (+) <input type="checkbox"/> (-)	
Pensaste em algum uruguaio(a) em especial? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não (se sim, sexo e idade):	
Tens parentes uruguaio(s)? (grau) <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Tu compreendes a fala deles? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Tu também falas? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Desde Eles falam o que mesmo (como é o nome)?	
Fazes compras aqui em Jaguarão? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se não: em que cidade compras?	
Onde compras alimentos?	Em que loja compras roupas?
As roupas são caras nessa loja? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Onde fica essa loja, é aqui no bairro? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
A casa em que moras é: <input type="checkbox"/> própria <input type="checkbox"/> alugada	Tens TV colorida? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Tem automóvel (modelo, ano)?	Tens geladeira? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Tens telefone? (fixo, celular) <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Tens rádio? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Tens empregada? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Qual é a renda da família?	Jaguarão está melhor ou pior do que antes?
Atividade social ou de lazer preferida:	Locais que frequenta (clube, boate...)
Que tipo de música gosta de ouvir com mais frequência? <input type="checkbox"/> pagode <input type="checkbox"/> rock <input type="checkbox"/> clássica <input type="checkbox"/> gauchesca	
Qual cantor (ou músico) que mais preferes?	
Entrevistador:	Instituição:
Falante do dialeto <input type="checkbox"/> Popular <input type="checkbox"/> Culto	Fala <input type="checkbox"/> bastante <input type="checkbox"/> pouco
Obs.:	

- | Banco de dados sociolinguísticos da fronteira e da campanha sul-rio-grandense – BDS Pampa – um percurso histórico

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BORGES, Paulo Ricardo Silveira; BRISOLARA, Luciene Bassols. Banco de dados sociolinguísticos da fronteira e da campanha sul-rio-grandense – BDS Pampa – um percurso histórico. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 82-101, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2107>

Submetido em: 23/03/2018 | Aceito em: 08/07/2020.

APRENDIZAGEM DA PRONÚNCIA DE LÍNGUA INGLESA POR FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: ORALIDADE E ARTICULAÇÃO DO -ED DO *SIMPLE PAST*

LEARNING OF THE ENGLISH PRONUNCIATION BY SPEAKERS FROM BRAZILIAN PORTUGUESE: ORALITY AND ARTICULATION OF -ED FROM SIMPLE PAST

Rafael Alves de CASTILHO¹

Marta Aparecida Oliveira Balbino dos REIS²

Resumo: Este trabalho tem como objetivo examinar a pronúncia de verbos regulares da língua inglesa conjugados no *simple past* na produção oral de estudantes brasileiros de um Centro de Estudos de Línguas – CEL da cidade de Assis-SP. O foco do estudo desta pesquisa é a pronúncia dos três alomorfes: /t/, /d/ e /id/ no tempo verbal supracitado. Após o levantamento bibliográfico de cunho teórico prático (BLAND, 1996; LAFACE; TASHIRO, 2006; UR, 2012), e a coleta de dados, realizada por meio das gravações de produções orais dos alunos, foi possível analisar as variantes fonéticas e as interferências ocorridas. Durante essa análise, foram consideradas a proposta didático-pedagógica do Estado no que se refere aos cursos de língua inglesa oferecidos nos CELs, a duração desses cursos e o material didático utilizado, fornecido pelo Estado. Pudemos constatar a importância e a necessidade, tanto para os alunos quanto para os professores, de dar maior ênfase em questões e atividades que tratem da produção oral e da pronúncia da língua inglesa.

Palavras-chaves: Pronúncia. Fonética. Fonologia. Língua inglesa. *Simple past*.

Abstract: This work aims to examine the pronunciation of English regular verbs conjugated in the Simple past produced by Brazilian students from Centro de Estudos de Línguas – CEL from Assis-SP. The focus of this study is the pronunciation of the three allomorphs: /t/, /d/ and /id/ variations of –ed in the verb tense mentioned. After the literature review (BLAND, 1996; LAFACE; TASHIRO, 2006; UR, 2012), data collection, done through recordings of students' oral productions, it was possible to analyze the phonetic variants and the occurred interferences. During this analysis, we considered the didactic-pedagogical proposal of the State about the English language courses offered in the CEL, the duration of these courses, and the didactic material used, provided by the State. We could see the importance and the need, both for students and teachers, of a greater emphasis on questions and activities dealing with oral production and pronunciation of the English language.

Keywords: Pronunciation. Phonetics. Phonology. English language. Simple past.

¹ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil; rafael.cast@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-6729-7043>

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil; martatim85@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-2391-138X>

- | Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do -ed do *simple past*

Introdução

O interesse pelo ensino comunicativo de línguas estrangeiras (LE), conforme Mar (2006), tem se tornado um assunto bastante explorado no que concerne à sala de aula como ambiente em que o ensino formal de língua estrangeira é processado, sobretudo, para um quadro de estudos que considera primordial o desenvolvimento da proficiência do professor, na esperança de que o ensino e a aprendizagem de LE sejam um processo eficiente de aprendizagem.

Neste caso, é necessário que o professor esteja consciente das mudanças ocorridas nos últimos tempos sobre como ele ensinará, e como os alunos aprenderão a LE e, ainda, que se preocupe com a construção de todo esse processo, portando como profissional reflexivo, analisando sua postura pedagógica e posicionando-se como um intelectual crítico.

Conforme Rosa e Mar (2006), o professor é quem conduz o desenvolvimento das aulas. No entanto, podemos notar que a concepção de que o professor é o único detentor de conhecimento tem mudado; o aluno também é detentor de conhecimento e responsável pela condução das aulas, embora seja o professor quem cria, recria e desenvolve atividades que possibilitam o desenvolvimento das habilidades de seus alunos e que dá conta de suprir as deficiências e lhes permitir avançar nas conquistas. O envolvimento deles é que guiará o planejamento das aulas. É importante que o professor observe e analise as dificuldades e barreiras que impedem o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Inglesa (LI) apresentadas pelos alunos e, também, os elementos positivos que contribuem para evolução do processo comunicativo nesta língua.

Sánchez Pérez (1997, p. 134 apud MAR, 2006, p. 181) afirma que: “[...] deve-se destacar que a necessidade de aprendizagem de línguas de maneira prática surge à medida que as línguas modernas começam a integrar-se nos currículos escolares de maneira obrigatória [...]”, ou seja, o professor deve procurar atender a necessidade de adequação das práticas de ensino aos anseios de cada tempo.

Dessa forma, esta pesquisa trata de um estudo que aplica conhecimentos linguísticos³, auxiliando no resgate de uma abordagem dos aspectos fonéticos e fonológicos em sala de aula. Estudos acadêmicos têm se ocupado dessa temática no

³ Entendemos por conhecimentos linguísticos as categorias de análise da estrutura da língua (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica).

âmbito da LI, mas sempre a partir de uma análise de processos morfofonológicos⁴ ou voltada à análise de material didático, por exemplo: se o material traz ou não e como traz exercícios voltados à pronúncia.

Temos por objetivo discutir as formas variantes de pronúncia realizadas por aprendizes brasileiros de LI que mais comumente se desviam da norma padrão⁵. Pretendemos ilustrar como isso ocorre dentro da sala de aula e, para nossa análise, escolhemos o CEL da cidade de Assis e seus alunos. Apresentamos dados obtidos ao longo da observação de 2 encontros (4 aulas), e suas análises, comparando as duas línguas, o inglês e o português, buscando entender por que tais variantes fonéticas ocorrem e, por meio da conscientização dos alunos, intervir com o objetivo de evitar tais desvios.

Em um primeiro momento, consideramos relevante refletir sobre o ensino de língua inglesa como língua estrangeira e frisar a importância do trabalho da pronúncia dentro da oralidade. Em seguida, tratamos de aspectos teóricos de fonética e fonologia que servirão de base à observação, sistematização e descrição dos dados coletados durante o processo.

Num segundo momento, retomamos o processo morfofonológico de formação do *simple past* na fala do inglês padrão, passando à apresentação da metodologia e dos recursos do trabalho, da descrição e contextualização do objeto de análise (CEL e informantes).

Por fim, apresentamos a parte prática do estudo, detalhando cada etapa desenvolvida, descrevendo e analisando os dados obtidos por meio delas.

Ensino de inglês como língua estrangeira

Podemos inferir que a concepção que se tinha em relação à abordagem tradicional do ensino de LE é que ela defendia a ênfase nos aspectos gramaticais e no vocabulário, muitas vezes abordados sem referência à situação de comunicação. Assim, o professor ditava as regras que deveriam ser seguidas pelos alunos para que falassem uma língua estrangeira adequadamente. Portanto, aprender uma língua era conhecer sua estrutura e vocabulário, ou seja, sua morfologia, sintaxe e léxico. Com isso, surgiu a concepção equivocada de que língua e gramática eram as mesmas coisas.

4 Segundo Gomes (2009), processos morfofonológicos estão ligados às restrições fonotáticas da língua materna. Em outras palavras, as dificuldades encontradas na produção do morfema podem surgir do ambiente fonológico encontrado quando o *-ed* se junta ao radical.

5 Tomamos como pronúncias padrão para *-ed* as formas descritas no Oxford Advanced Learner's Dictionary (2010) por ser este um dicionário renomado, completo e atualizado.

- | Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do -ed do *simple past*

No entanto, podemos perceber que essa concepção ainda não foi de todo superada. Devido às inúmeras problemáticas em torno de um ensino comunicativo de LE, voltado a situações reais e práticas no ensino público, o trabalho com a produção e compreensão oral é dificultoso, pois, de acordo com o material didático disponibilizado pelo governo, o foco se dá na compreensão e produção textual, passando pelas estruturas gramaticais.

Fatores como o grande número de alunos em uma mesma turma, poucas horas/aulas dedicadas ao ensino de LE, escassez de recursos tecnológicos e materiais autênticos em LE condicionam o professor a elaborar gramáticas pedagógicas, dicionários bilíngues e frases desconectadas de situações de comunicação.

Ao consultarmos a Base Nacional Comum Curricular, observamos o intuito de se construir uma educação voltada ao desenvolvimento do engajamento e da participação do aluno em um mundo social, contemplando não só habilidade escrita e leitora, mas também a oralidade (compreensão e produção oral), componentes linguísticos e dimensão intercultural.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (BRASIL, 2018, p. 241).

A importância dada pelo estado de São Paulo ao ensino de LE, sobretudo à LI, justifica-se por possibilitar ao aluno inserir-se no mundo globalizado, um processo de inclusão ao exercício pleno de sua cidadania. Nesse sentido, o fato de a LI estar presente na grade curricular das escolas públicas e privadas contribui para fazer com que o aluno compreenda a posição que ocupa dentro desse mundo globalizado, quais os motivos que o levaram a estar neste lugar e como ele se sente diante de determinada situação em que deva utilizar a língua.

No entanto, ao analisarmos alguns dos materiais didáticos usados em sala de aula e distribuídos pelo governo do estado de São Paulo⁶, deparamo-nos com a escassez de exercícios e proposição de situações pedagógicas que estimulem a inserção do aluno em situações reais de comunicação em LE. A ênfase na estruturação da frase e uso do

6 Materiais didáticos considerados são “Caderno do Aluno”, para o ensino regular, e “Apostila de Inglês”, para o Centro de Estudos de Línguas, dividida em 3 volumes.

vocabulário, colocados em primeiro plano, e o uso de situações reais de comunicação apenas como pano de fundo para ilustrar questões gramaticais denunciam uma precarização da comunicação oral.

Sendo assim, podemos perceber por meio de estágios de observação e experiências em salas de aula que a possibilidade de produção comunicativa por parte dos alunos é, algumas vezes, estimulada não pelo material didático, mas por iniciativa do professor. O docente é o sujeito que cria situações de fala em que o aluno possa exercitar, entre outras coisas, a pronúncia, combinando os sons da língua, observando e aperfeiçoando seu uso numa comunicação eficaz.

Fonologia aplicada ao ensino de inglês como língua estrangeira

A fonética e a fonologia no sistema linguístico

A fim de delinear os componentes teóricos basilares no que concerne à Fonética e à Fonologia, cumpre dizer, primeiramente, que a Fonologia é o ramo da Linguística que se ocupa dos fonemas. A Fonética, por sua vez, vincula-se ao estudo dos sons, de modo genérico. Para Saussure (2012), em seu *Curso de Linguística Geral*, a Fonética é uma ciência histórica, que analisa acontecimentos, transformações e que se move no tempo. Por sua vez, a Fonologia se impõe fora do tempo, pois o mecanismo da articulação permanece estável de acordo com a estrutura da língua em questão. Ainda que não seja uma concepção contemporânea, Saussure foi o primeiro linguista a fazer a separação entre as duas ciências, através do uso de suas dicotomias (Langue/Parole, Forma/Substância). Assim, foi com os integrantes do Círculo Linguístico de Praga que a Fonética e a Fonologia assumiram seu próprio objeto de estudo. A breve teoria que ora se apresenta encontra-se baseada na obra *Iniciação à Fonética e à Fonologia* (1995), de autoria de Dinah Callou e Yonne Leite, grandes autoridades no assunto, em nosso país. Callou e Leite (1995) teorizam e estudam o inventário dos sons de uma língua de acordo com diferenças articulatórias perceptíveis; por exemplo, quando se distingue entre o “b” de “bobo” e o “b” de “bombo”.

A Fonologia, por outro lado, estuda os elementos fônicos, ou unidades da língua sob o viés de sua função. Em Português, sabemos que há uma unidade / p / “pata”, porque se mudarmos para / l /, temos outra palavra – “lata”. De modo análogo, o vocábulo “peso” se mudarmos para / t /, “teso”; e, se substituirmos por / l /, “leso”, etc. Neste caso, as unidades / p /, / l /, / t /, que estão atuando no nível da linguagem, ou que são a forma da expressão, são chamadas de fonemas.

- | Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do -ed do *simple past*

Os fonemas, portanto, são as menores unidades fonológicas em que um conjunto fônico pode ser dividido, sendo sua principal característica a capacidade de diferenciar significados.

É fundamental perceber que a articulação dos fonemas é produzida pela liberação de ar dos pulmões por expiração. O ar vai para os brônquios, a traqueia e depois a laringe, onde estão as cordas vocais.

Se as cordas vocais se aproximarem e vibrarem, o som articulado é sonoro, mas se, pelo contrário, não vibrarem, o som fica surdo. Uma maneira muito simples de saber se um som é surdo ou sonoro é emití-lo em voz alta e verificar, colocando a mão sobre a garganta, se vibrações se produzem; se sim, o som é sonoro. Caso contrário, será surdo.

No que tange aos sons sonoros, distingue-se entre os fonemas vocálicos e os consonantais. Os fonemas vocálicos são pronunciados de tal maneira que o ar não encontra nenhum obstáculo e, também, são capazes de formar sílabas por si mesmos. Dependendo da localização ou da parte da boca em que ocorre a sua articulação, as vogais podem ser anteriores, centrais e posteriores. Dependendo do grau de abertura da cavidade oral quando pronunciada, as vogais podem ser de três tipos: abertas, fechadas e médias.

Consoantes são fonemas que resultam da passagem do ar que sai dos pulmões pela boca/nariz, encontrando obstáculos para serem pronunciados. Consoantes são fonemas (sons) que encontram obstáculos durante a passagem pelo aparelho fonador. Podemos classificá-los do seguinte modo:

Oclusivos: são caracterizados por bloquear o fluxo de ar. Por exemplo: / p /, / t /, / k /, / b /, / d /, / g /.

Fricativos: caracterizam-se por certa dificuldade para a expulsão do ar, mas sem impedi-lo. Seguem alguns exemplos: / f /, / s /.

Nasais: são fonemas, em cuja articulação, o ar é expelido ao mesmo tempo pela boca e pelo nariz.

Laterais: nestes, a língua está localizada no centro superior da cavidade oral, fazendo com que o ar escape de seus lados. Por exemplo: / l /, / r /.

Vibrantes: há, neles, uma repetição muito rápida de sucessivos contatos ou vibrações da ponta da língua nos alvéolos.

De acordo com o local de articulação, os fonemas podem ser classificados em: labiais (aqueles cuja articulação os lábios intervêm principalmente), dentais (aqueles em que os sons articulados tocam a ponta dos dentes na língua), alveolares (aqueles que se articulam aproximando a ponta da língua aos alvéolos), palatais (aqueles articulados trazendo a língua para mais perto do palato), e velares (aqueles que se articulam aproximando a língua ao véu palatino, ou tocando-o).

Isto posto, pode-se afirmar, de acordo com Callou e Leite (1995), que para qualquer estudo de natureza fonológica, é fundamental partir do conteúdo fonético, articulatório e/ou acústico, a fim de determinar as unidades distintivas de cada língua. Portanto, a Fonética e a Fonologia não são dicotômicas, uma vez que a Fonética trata da substância da expressão, ao passo que a Fonologia ocupa-se da forma da expressão.

A pronúncia no processo de ensino e aprendizagem da LI: articulação, ritmo, entonação e intensidade

Entende-se por pronúncia o conjunto de características fonéticas articulatórias e acústicas mobilizadas pelo falante em determinada língua. Espera-se que os fonemas realizados pelo falante, bem como o ritmo de sua fala e o percurso melódico (tonal) da fala, estejam enquadrados aos modelos de uma determinada comunidade de fala.

Conforme Ur (2012), não há a necessidade de que um aluno de LI modele sua pronúncia exatamente como a de um falante nativo, pois a comunicação pode se dar apesar dos diferentes sotaques. De fato, a expressão oral de um país que fala inglês como língua nativa pode ser de difícil compreensão para um falante não nativo. Nesse caso, é necessário investir em um curso de conversação, ou em aulas e atividades voltadas à oralidade, mais precisamente ao aperfeiçoamento da pronúncia, caso o estudante tenha interesse em aprimorar esse aspecto linguístico para garantir a inteligibilidade.

De acordo com Jenkins (2002 *apud* UR, 2012, p. 128, tradução nossa⁷), “alguns erros de pronúncia em conversações em inglês internacional podem, na verdade, provocar falhas de comunicação”. Por exemplo, a substituição de um som curto /I/ por um longo /i:/ em uma palavra como o verbo *live*, a faz soar como *leave*, gerando uma confusão em nível lexical, caso seja utilizada de forma descontextualizada. Portanto, é necessário que os professores de LI percebam se os alunos estão sabendo diferenciar esses dois sons e utilizá-los corretamente.

7 No original: “Some mispronunciations in international English conversations can actually bring about breakdown in communication.”.

- | Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do -ed do *simple past*

Segundo Ur (2012), o ritmo do discurso de um falante nativo de inglês caracteriza-se como ritmo-acental. Isso significa que, em cada frase, certas palavras são prolongadas (geralmente, as palavras lexicais que carregam o conteúdo principal) enquanto outras são encurtadas para se adequarem ao ritmo. Então, o tempo que cada frase leva para ser dita depende de quantas tônicas há nela. Por exemplo: *My old GRANDmother used to go RUNning in the middle of NoVEMber* não demora muito mais para ser dita do que *My GRANDma went RUNning in NoVEMber* porque, embora a segunda frase possua um menor número de sílabas em relação à primeira, possui a mesma quantia de tônicas.

Já outras línguas caracterizam-se por possuir ritmo silábico: o tempo que leva para a frase ser dita depende de quantas sílabas possui. Portanto, a primeira frase acima, se pronunciada de acordo com o ritmo silábico, com 18 sílabas, levaria muito mais tempo para ser dita do que a segunda frase, com 10 sílabas.

Entretanto, muitas pessoas atualmente falam inglês com sílaba acental mais do que com ritmo acental, ou usam uma mistura dessas formas, todas aceitas mundialmente, e por isso pode não ser vantajoso investir muito esforço em treinar alunos a produzirem discurso ritmo-acental. Eles, entretanto, precisam estar hábeis para ouvir e compreender ambos os tipos. Portanto, se faz necessário expô-los a uma variedade de diferentes ritmos em atividades de compreensão oral.

Acento tônico denota, na Linguística, a tonicidade, ou seja, a elevação tonal de determinadas sílabas das palavras durante a fala. Sílabas acentuadas parecem ser pronunciadas com mais força do que as que não são. À variação de altura das vogais na fala dá-se o nome de entonação. Além do ritmo, determinado pela duração das sílabas, é por meio da entonação que se produz a ênfase na fala, caracterizando-se assim a prosódia. Esses elementos são estudados pela fonética acústica e são de grande importância para a atuação do falante ao enunciar.

Falantes de inglês sinalizam quais palavras pronunciam mais forte em uma frase não pelo aumento da intensidade, mas normalmente pela elevação da entonação. Portanto, a mensagem transmitida pela frase *John came by car this afternoon* variará de acordo com qual palavra é pronunciada em um tom mais alto do que as outras. Por exemplo: se disserem: **JOHN** came by car this afternoon, enfatiza-se que foi a John que veio e não outra pessoa; John came by **CAR** this afternoon enfatiza que John veio de carro e não de moto; John came by car this **AFTERNOON** destaca que foi à tarde que Ele veio e não à noite.

O uso incorreto da entonação pode acarretar desentendimentos. Neste caso, se faz útil fazer com que os estudantes estejam cientes sobre como expressar uma tônica em uma frase e fazê-los praticar isso. Para que possamos passar à execução experimental

dessa prática de ensino, precisamos, antes, fazer um apanhado das características de pronúncia do tempo verbal que escolhemos para a experiência: o *simple past*.

Metodologia de pesquisa e informantes

Metodologia de pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, os procedimentos metodológicos foram divididos em quatro etapas.

A primeira etapa constituiu-se da observação de quatro aulas de LI em uma turma do Centro de Estudos de Línguas (CEL) da cidade de Assis-SP.

A segunda etapa contou com a gravação do áudio da pronúncia dos informantes. Os alunos/informantes receberam uma lista elaborada de verbos regulares em inglês para que pudessem pronunciar e serem gravados por meio de um gravador de modo que permitisse constatar se há dificuldades de pronúncia do sufixo *-ed* do inglês.

A terceira etapa proporcionou não só aos alunos selecionados, mas a todos os alunos da sala, uma intervenção⁸, com o objetivo de melhorar suas pronúncias deste tempo verbal.

Na quarta etapa, os alunos selecionados tiveram tempo para estudar e, com a mesma lista de verbos utilizada na segunda etapa, eles deveriam pronunciar novamente para que, finalmente, fosse possível analisar, confrontar esses dados com os da segunda etapa e concluir se a intervenção atuou como facilitadora no processo de ensino e aprendizagem.

O Centro de Estudos de Línguas (CEL)

O Centro de Estudos de Línguas é um projeto do governo do estado de São Paulo que tem como objetivo oferecer ensino de LE para alunos da rede pública. As línguas oferecidas são: inglês, espanhol, francês, italiano, alemão, japonês e mandarim.

Atualmente, são mais de 200 unidades espalhadas por todo o estado de São Paulo e as línguas ofertadas em cada unidade dependem da demanda dos alunos. Com exceção do curso de língua inglesa, os das demais línguas (espanhol, francês, italiano, alemão, japonês e mandarim) têm duração de 6 semestres, ou seja, 3 anos. Cada semestre equivale

⁸ Explicada na terceira etapa do item 5 – Análise dos dados.

- | Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do -ed do *simple past*

a um estágio e o curso é dividido em níveis I e II: 1º semestre: 1 A/I, 2º semestre: 2 A/I, 3º semestre: 3 A/I e 4º semestre: 1 A/II, 5º semestre: 2 A/II e 6º semestre: 3 A/II.

Devido ao fato de a LI já ser ofertada no currículo do ensino regular, seu curso tem duração de apenas um ano e não é dividido por semestre como os das outras línguas. Ele é anual.

Podem cursar as línguas ofertadas pelo CEL alunos que estão no ensino fundamental II (a partir do 7º ano), ensino médio e EJA, devendo estar devidamente matriculados na rede pública. Para a língua inglesa, é necessário que o aluno esteja obrigatoriamente no ensino médio.

Sujeitos da pesquisa/informantes

Do total de 20 alunos, apenas dois foram selecionados. Os informantes foram alunos do CEL, sendo um do primeiro ano e o outro do segundo ano do Ensino Médio. Ambos apresentam nível de conhecimento básico na língua inglesa e a estudam desde o 6º ano do ensino fundamental. Um dos informantes é do sexo masculino e o outro do sexo feminino, com idade entre 16 e 17 anos.

B.S.L, feminino, 16 anos, frequentou escolas públicas e seu contato com a língua inglesa, antes de ingressar no CEL, sempre foi no ensino regular. Ela será identificada no trabalho como Fernanda.

P.T.M.R, masculino, 17 anos, frequentou escolas públicas. Nunca estudou língua em escola privada de idiomas e seu contato com a língua inglesa começou no ensino regular. Ele será denominado no trabalho como Antônio.

Os informantes foram convidados a participar do processo por meio de carta entregue em mãos para a coordenadora do Centro de Estudos de Línguas pelo pesquisador para a coleta de dados e assinaram autorização escrita.

Análise dos dados

Primeira etapa

A primeira etapa da coleta de dados se deu pela observação em sala de aula. Na apresentação do *simple past* planejada pela professora da turma, o objetivo foi analisar a recepção e o desenvolvimento dos alunos em relação a este tempo verbal, sobretudo observando as primeiras pronúncias dos verbos regulares no passado, de modo que

a intervenção pudesse ser elaborada e aplicada na terceira etapa. De acordo com o planejamento da professora, seriam necessárias 4 aulas (2 na terça-feira e 2 na quinta-feira) para o ensino do *simple past* da língua inglesa. A primeira etapa foi necessária para que os alunos/informantes fossem selecionados (de forma aleatória) e para que fosse possível desenvolver-se a segunda etapa.

Dentre várias atividades de *listening* (compreensão oral) e *speaking* (produção oral) elaboradas pela professora, apenas por meio de uma atividade de *speaking* (produção oral) foi possível detectar a forma como os alunos pronunciavam alguns verbos regulares do inglês no *simple past*, pois foi a que deu margem para que eles oralizassem tais verbos.

É válido ressaltar que as aulas observadas nesta etapa foram planejadas coincidentemente como pós-recesso de aulas do mês de julho. Desta forma, permitiu que a professora pudesse iniciar sua aula com a pergunta “*How was your vacation?*” e entrar no assunto *simple past*. No entanto, se as aulas fossem dadas em outra época do ano, a professora poderia abordar o mesmo assunto de outra forma, como por exemplo: “*How was your weekend?*” ou “*How was your day?*”

Dentre as explicações gramaticais, não só sobre os verbos regulares, mas também sobre os verbos irregulares, e atividades de *listening* e *speaking*, apenas uma atividade de *speaking* contribuiu para este trabalho, quando a professora perguntou aos alunos “*What did you do on your vacation?*”. Esta pergunta deu margem para que os alunos não usassem apenas o verbo *to be*, como o caso da primeira pergunta, mas qualquer outro verbo no passado, sendo eles listados na lousa:

Quadro 1. Coleta da aula

<i>Travel</i>	<i>Study</i>	<i>Play</i>
<i>Sleep</i>	<i>Watch</i>	<i>Go out</i>
<i>Eat</i>	<i>Kiss</i>	<i>Ride</i>

Fonte: Elaboração própria

Após o levantamento dos verbos utilizados pelos alunos quando responderam à pergunta da professora, houve frases reproduzidas, tais como: “*I ate a lot*”; “*I slept and watched tv*”; “*I watched and played*”; “*I traveled*”; “*I rode skate*”; “*I studied*”. Não houve, porém, a produção adequada do som do prefixo *-ed* do verbo regular aqui investigado pelo fato de os alunos não terem conhecimento sobre as variações de pronúncia.

Portanto, obteve-se:

- | Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do -ed do *simple past*

Quadro 2. Verbos e pronúncia

Forma base dos verbos	<i>Past tense</i>	Pronúncia padrão (Past tense)	Pronúncia dos alunos
<i>Travel</i>	<i>Travelled</i>	/ˈtrævlɪd/ ⁹	/ˈtrævledʒ/
<i>Study</i>	<i>Studied</i>	/ˈstʌdɪd/	/stʊdʒɪædʒ/
<i>Play</i>	<i>Played</i>	/pleɪd/	/pleɪædʒ/
<i>Watch</i>	<i>Watched</i>	/wɒtʃt/	/wɒtʃædʒ/

Fonte: Elaboração própria

Gomes (2009, p. 60), em sua tese, conclui que:

Para a formação do passado e do particípio passado, os verbos regulares possuem três alomorfes: /t/, /d/ e /ɪd/. A falta de conhecimento das regras fonológicas, segundo Celce-Murcia *et al.* (2004), pode levar o aluno de inglês a pronunciar toda terminação ED como uma sílaba completa /ɪd/ ou /ed/, característica que pode distrair o ouvinte e atrapalhar a comunicação. As autoras afirmam também que alunos em nível intermediário ou avançado têm grande dificuldade em eliminar essa sílaba adicional e produzir os morfemas apropriados.

Diferentemente do que Celce-Murcia *et al.* (2004) afirmam, neste trabalho houve uma nova ocorrência na qual os alunos pronunciaram a terminação -ed como /ædʒ/, o que, de certa forma, era um problema já esperado.

Segunda etapa

Logo após observarmos as quatro aulas na primeira etapa, foi elaborada uma atividade com uma lista de verbos regulares que os alunos deveriam conjugar no *simple past* e colocar na coluna correta de acordo com a pronúncia. Antes de a atividade ser entregue a todos os alunos da sala de aula, foi feito um processo de coleta por meio de um gravador de áudio em que os informantes selecionados tiveram que pronunciar reservadamente os verbos listados.

9 As palavras faladas pelos informantes foram transcritas de acordo com os símbolos do alfabeto fonético reproduzido no anexo A, extraído de: SELIGSON, Paul; OXENDEN Clive. **English File Student's Book**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

Esta etapa foi bastante relevante, pois nela os informantes puderam reproduzir as palavras utilizando seus conhecimentos prévios de pronúncia e, desta forma, verificou-se como os alunos receberam as atividades de *input* e criou-se um conjunto de dados que servirão à comparação com o *output* pós-intervenção (terceira etapa).

Portanto, observou-se:

Quadro 3. I Coleta da pronúncia dos informantes

Forma base dos verbos	<i>Past tense</i>	Pronúncia padrão (<i>Past tense</i>)	Pronúncia da Fernanda	Pronúncia do Antônio
<i>Add</i>	<i>Added</i>	/ædɪd/	/adædʒ/	/ˈeɪdɪdʒ/
<i>Phone</i>	<i>Phoned</i>	/fəʊnd/	/ˈfɒnɛdʒ/	/ˈfəʊndɛdʒ/
<i>Rest</i>	<i>Rested</i>	/restɪd/	/rɪstɛdʒ/	/ˈrɪstɛdʒ/
<i>Call</i>	<i>Called</i>	/kɔːld/	/kɔləd/	/kəʊlˈdɛdʒ/
<i>Visit</i>	<i>Visited</i>	/ˈvɪzɪtɪd/	/ˈvɪzɪtɛdʒ/	/vɪsˈtɛdʒ/
<i>Mix</i>	<i>Mixed</i>	/mɪkst/	/ˈmɪksɛdʒ/	/mɪˈzɛdʒ/
<i>Like</i>	<i>Liked</i>	/laɪk/	/ˈlaɪkɛdʒ/	/laɪˈkɛdʒ/
<i>Explode</i>	<i>Exploded</i>	/ɪkˈspləʊdɪd/	/æksˈpləʊdɛdʒ/	/sˈpləʊdɛdʒ/
<i>Watch</i>	<i>Watched</i>	/wɒtʃt/	/wɒtʃɛdʒ/	/wɒˈtʃɛdʒ/
<i>Laugh</i>	<i>Laughed</i>	/lɑːft/	/lɑʊgɛdʒ/	/lɑʊˈgɛdʒ/
<i>Believe</i>	<i>Believed</i>	/bɪˈliːvd/	/bɪˈlɪvɛdʒ/	/bɪlɪˈvɛdʒ/
<i>Want</i>	<i>Wanted</i>	/wɒntɪd/	/wɒntɛdʒ/	/wɒnˈtɛɪdʒ/
<i>Stop</i>	<i>Stopped</i>	/stɒpt/	/sˈtɒpɛdʒ/	/stɒˈpɛdʒ/
<i>Need</i>	<i>Needed</i>	/niːdɪd/	/ˈnɪdɛdʒ/	/nɪˈdɛdʒ/
<i>Kiss</i>	<i>Kissed</i>	/kɪst/	/ˈkɪsɛdʒ/	/kɪˈzɛdʒ/
<i>Live</i>	<i>Lived</i>	/lɪvd/	/ˈlaɪvɛdʒ/	/ˈlaɪvd/
<i>Finish</i>	<i>Finished</i>	/ˈfɪnɪʃt/	/ˈfɪnɪʃɛdʒ/	/fɪnɪˈʃɛdʒ/

Fonte: Elaboração própria

Percebe-se que os verbos por ambos os informantes foram pronunciados diferentemente da pronúncia padrão. Tendo em vista que esta pesquisa tem como objetivo analisar a pronúncia do *-ed* dos verbos no passado simples do inglês, nota-se que os informantes fizeram a pronúncia semelhante em quase todos os verbos, variando entre /ædʒ/ e /ɛdʒ/, o que, de acordo com observação em estágios e experiência de sala de aula, é um erro comum entre os aprendizes brasileiros da língua inglesa, que procuramos evidenciar neste trabalho.

- | Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do *-ed* do *simple past*

Segundo Schütz e Kanomata (2008, p.1), há uma explicação para esta problemática:

Estudantes de idiomas que acreditam ouvir na língua estrangeira sons quase idênticos aos da língua materna (apesar de talvez reconhecerem pequenas diferenças fonéticas entre as duas línguas) irão basear sua pronúncia ao longo do processo de aprendizado num modelo acústico resultante de pares de sons semelhantes das duas línguas, em vez de baseá-la no modelo acústico específico da língua estrangeira, assim como ocorre no aprendizado da língua materna.

E acrescentam,

[...] que os ouvidos do aprendiz não irão reconhecer os sons da língua estrangeira como eles realmente são. Este é um forte argumento em favor de um estudo fonológico detalhado dos contrastes entre a língua materna e a língua que se busca aprender – condição imprescindível para um bom professor de inglês. Uma apresentação detalhada dos dois sistemas fonológicos ajudará o aluno a tomar consciência cedo de que os sons de um e outro idioma não são exatamente iguais, e que essas diferenças podem ser relevantes no significado, afetando o entendimento. (SCHÜTZ, 2017, p. 1).

Terceira etapa

Após a coleta das pronúncias dos informantes selecionados na segunda etapa, foi planejada uma intervenção. Quando se pensa em fazer uma proposta de intervenção, além de buscar soluções para o problema apresentado, deve-se elaborar um detalhamento sobre os meios necessários para realizar a proposta. Para isso, são necessárias soluções que apresentem uma conexão com os argumentos desenvolvidos ao longo do trabalho.

O objetivo da intervenção foi mostrar aos alunos a importância do conhecimento dos sons do sistema da LI (fonologia) de modo que isso traga melhoras a suas pronúncias.

Após a primeira coleta dos informantes, foram apresentados o alfabeto fonético da LI e uma folha explicando e especificando as regras e as variações da pronúncia do *-ed* em todos os casos apresentados. Essas atividades são atividades de *input*, pois envolvem as habilidades de compreensão oral e escrita. Em seguida, uma atividade em que os alunos deveriam conjugar todos os verbos no *simple past* e depois colocar na coluna que correspondesse à pronúncia padrão foi desenvolvida, evitando consultar o material

contendo as regras a fim de se avaliar a capacidade de absorção. Essa última atividade é uma atividade de *output*, que envolve as habilidades de produção oral e escrita.

A primeira coleta se fez necessária antes da intervenção para que permitisse ao pesquisador elaborar uma proposta de ação adequada que atendesse as defasagens de pronúncia. No momento da intervenção, foram expostos e explicados o alfabeto fonético e as regras a todos os alunos e solicitou-se que tentassem repetir a pronúncia dos verbos. Após a explicação, foi entregue a atividade a todos e solicitou-se que conjugassem os verbos no *simple past*, colocando-os na coluna do alocuante correto: /t/, /d/ ou /id/. Depois, realizou-se a correção dessa atividade e determinou-se que os alunos repetiriam a pronúncia dos verbos, após ouvirem a pronúncia do professor.

Ao deixar os alunos realizarem esta atividade, foi possível observar seu envolvimento e interesse, pois não apenas conjugavam e colocavam os verbos nas colunas, como também tentavam pronunciar em voz alta cada verbo com as três terminações com objetivo de identificar a pronúncia mais adequada e colocá-la na coluna correta. Mesmo assim, durante a correção, muitos erraram as colunas, pois houve influência do fonema da língua materna.

Por fim, houve o tempo de uma semana para que os alunos informantes estudassem para fazer a segunda e última coleta para análise do trabalho (quarta etapa).

Quarta etapa

Para a quarta etapa, onde ocorre a segunda coleta dos informantes, foi estabelecida uma semana para que os alunos/informantes pudessem estudar melhor e memorizar as regras das variações de pronúncia. Portanto, realizou-se uma nova coleta por meio de gravador de voz da mesma lista de verbos da primeira coleta.

Eis os resultados obtidos:

- | Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do *-ed* do *simple past*

Quadro 4. II Coleta da pronúncia dos informantes

Forma base dos verbos	Past tense	Pronúncia padrão (<i>Past tense</i>)	Pronúncia da Fernanda	Pronúncia do Antônio
<i>Add</i>	<i>Added</i>	/ædɪd/	/ˈeded/	/ˈeɪdɪd/
<i>Phone</i>	<i>Phoned</i>	/fəʊnd/	/fəʊnd/	/ˈfəʊned/
<i>Rest</i>	<i>Rested</i>	/rˈestɪd/	/rˈestɪd/	/rˈestɪd/
<i>Call</i>	<i>Called</i>	/kɔ:lɪd/	/kɔ:lɪd/	/kɔ:lɪd/
<i>Visit</i>	<i>Visited</i>	/ˈvɪzɪtɪd/	/ˈvɪzɪtɪd/	/ˈvi:zɪt/
<i>Mix</i>	<i>Mixed</i>	/mɪkst/	/mɪkst/	/mɪkst/
<i>Like</i>	<i>Liked</i>	/laɪkt/	/laɪkt/	/laɪkt/
<i>Explode</i>	<i>Exploded</i>	/ɪkˈspləʊdɪd/	/ækˈspləʊdd/	/ˈspləʊdd/
<i>Watch</i>	<i>Watched</i>	/wɒtʃt/	/wɒtʃt/	/wɒtʃ/
<i>Laugh</i>	<i>Laughed</i>	/lɑ:ft/	/lɑ:ft/	/lɑʊdɪ/
<i>Believe</i>	<i>Believed</i>	/brˈli:vɪd/	/brˈli:vɪd/	/brˈli:vɪd/
<i>Want</i>	<i>Wanted</i>	/wɒntɪd/	/wɒntɪd/	/wɒntɪ/
<i>Stop</i>	<i>Stopped</i>	/stɒpt/	/sˈtɒped/	/ˈspləʊdɪ/
<i>Need</i>	<i>Needed</i>	/ni:dɪd/	/ˈni:ded/	/nɪdd/
<i>Kiss</i>	<i>Kissed</i>	/kɪst/	/kɪst/	/kɪst/
<i>Live</i>	<i>Lived</i>	/lɪvd/	/lɪvd/	/lɑɪvd/
<i>Finish</i>	<i>Finished</i>	/ˈfɪnɪʃt/	/ˈfɪnɪʃt/	/ˈfɪnɪʃt/

Fonte: Elaboração própria

Na quarta e última etapa do trabalho pôde-se perceber, por meio da coleta, que mesmo contando com pouco tempo de estudo, os informantes apresentaram cerca de 70% de aproveitamento. Consideramos aqui como resultado positivo não somente as pronúncias realizadas exatamente conforme o padrão, mas também aquelas que se aproximaram dele, distanciando-se da forma equivocada anterior a ponto de não mais gerarem incompreensão ou confusão de sentido. É válido destacar que, embora a pesquisa trate exclusivamente da pronúncia do *-ed* do *Simple Past*, consideramos nesse resultado a pronúncia da palavra toda, pois houve evolução não só na pronúncia do *-ed* como também nos outros morfemas que compõem o vocábulo, e seria injusto desconsiderá-la. Estes resultados ainda não são os desejados, entretanto, acreditamos que com mais tempo e dedicação (do aluno) e insistência (do professor), o estudante tenha a possibilidade de atingir 100% dos resultados almejados.

De 17 verbos no total, o informante 1 conseguiu pronunciar 11 corretamente e 6 parcialmente corretos, distanciando-se da pronúncia anterior e aproximando-se da pronúncia padrão, apresentando um *output* de 85% do que foi ensinado enquanto o informante 2 conseguiu pronunciar 9 corretamente e 5 parcialmente corretos, apresentando um *output* de 59%.

Além disso, percebeu-se que em alguns verbos no passado os informantes misturaram sons do português com sons do inglês como, por exemplo, os sons das vogais “e” e “o” (fechados) do português, que são inexistentes no inglês. Houve, inclusive, a pronúncia bastante diferente da padrão de um dos verbos pelo informante 2. Nesse caso, pode ter havido uma confusão ou desatenção na leitura.

Ao confrontarmos os resultados da Fernanda com os resultados do Antônio, é possível perceber que o desempenho dela foi superior. Talvez o ocorrido encontre explicação em Schütz (2017) que afirmam que, no caso de adolescentes e adultos, no início do aprendizado, quando são expostos de forma prematura à produção escrita, formam a matriz fonológica da língua a partir da imagem acústica disponível em sua língua materna, e desvios de pronúncia tendem a cristalizarem-se ou fossilizarem-se¹⁰.

Considerações finais

Neste trabalho, foi possível constatar que os aprendizes brasileiros de LI do CEL da cidade de Assis apresentaram inicialmente dificuldades em pronunciar adequadamente os sons /ɪd/, /t/ e /d/ no final dos verbos conjugados no *simple past*. Na primeira coleta dos informantes (segunda etapa), a ocorrência frequente da pronúncia do *-ed* foi realizada como /ædʒ/ e /edʒ/ em quase todos os casos. Já na terceira etapa, quando foi feita a segunda coleta, é notável positivamente que o som /ædʒ/, que apareceu na primeira coleta já não aparece mais. Entretanto, ainda há influência dos sons do português, ou seja, embora tenha ocorrido a substituição de /ædʒ/ e /edʒ/ por outros sons na segunda coleta, ainda há a interferência de fonemas da língua materna devido ao fato de parecerem mais próximos, dentro da estrutura geral da sua própria língua.

Na etapa de observação, foi possível identificar a dificuldade considerada pelos alunos na aprendizagem da fonética da LI. Pode ser que isso se dê devido ao fato de ser uma língua rica em sons consonantais, em oposição à língua materna, o português brasileiro, bastante vocálica.

10 De acordo com Schütz (2017), fossilização ou cristalização refere-se aos erros e desvios no uso da LE internalizados e difíceis de serem eliminados. É característica de quem estuda línguas, especialmente na infância, sem ter contato com falantes.

- | Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do *-ed* do *simple past*

Outro ponto que deve ser destacado neste trabalho é a contradição encontrada no curso da LI proposto pelo governo do estado em relação ao material didático. De acordo com a proposta, o curso tem duração de apenas um ano por já ser uma língua oferecida no ensino regular e, portanto, as únicas habilidades privilegiadas seriam produção e compreensão oral, porém o material didático traz muito conteúdo focado na gramática e não em transcrições fonéticas e exercícios que permitam que os alunos tenham acesso à oralidade, além de que o tempo do curso não permite que o trabalho na produção oral seja explorado como deveria.

Por fim, a intervenção em sala de aula possibilitou ao aluno perceber alguns aspectos do *input* que não sabia ou percebia antes. Neste sentido, acreditamos ter destacado a relevância de abordar não só as variedades de pronúncia do *-ed* do *simple past*, mas de apresentar e explorar o alfabeto fonético em sala de aula para que se tenha uma aprendizagem efetiva no que concerne à produção e compreensão oral. Nesta breve pesquisa, acreditamos que, através dos resultados apresentados, houve uma contribuição a fim de promover uma reflexão sobre o ensino da produção oral da LI, auxiliar o aprendizado dos alunos do CEL e expor a dificuldade foco deste trabalho.

REFERÊNCIAS

BLAND, S. K. **Intermediate Grammar: from form to meaning and use**. New York: Oxford University Press, 1996.

CALLOU, D.; LEITE, Y. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

CARNEIRO, J. Entendendo os símbolos fonéticos. **Rede inglesa**. 2012. Disponível em: <http://www.redeinglesa.com.br/2012/11/entendendo-ossimbolos-foneticos.html>. Acesso em: 17 fev. 2017.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching Pronunciation – A Reference Book for Teachers of English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ESTADO DE SÃO PAULO, Governo do. **Centro de Estudo de Línguas**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>. Acesso em: 25 jun. 2016.

GOMES, M. L. de C. **A produção de palavras do inglês com o morfema -ed por falantes brasileiros: uma visão dinâmica.** 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/19779/TESE%20VERSAO%20FINAL%20POS%20BANCA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 fev. 2017.

LAFACE, A.; TASHIRO, E. A. **Estudos linguísticos e ensino de línguas.** São Paulo: Arte e Ciência, 2006.

MAR, G. D. Ensino de língua estrangeira. *In*: LAFACE, A.; TASHIRO, E. A. **Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas.** São Paulo: Art & Ciência, 2006. p. 173-192.

Oxford Advanced Learner's Dictionary, 8th edition. Oxford: Oxford University Press, 2010.

ROSA, A. de F.; MAR, G. D. O ensino/aprendizagem em língua estrangeira por meio de Jogos. *In*: LAFACE, A.; TASHIRO, E. A. **Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas.** São Paulo: Art & Ciência, 2006. p. 207-226.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2012.

SELIGSON, P.; OXENDEN, C. **English File Student's Book.** Oxford: Oxford University Press, 1996.

SOARS, J.; SOARS, L. **New headway: intermediate student's book.** 4. ed. New York: Oxford University Press, 2009.

SCHÜTZ, R. E. **Pronunciation.** *In*: English Made in Brazil – Educational Site. 2017. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-pron.html>. Acesso em: 17 fev. 2017.

UR, P. **A course in English language teaching.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

- | Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do -ed do *simple past*

COMO CITAR ESTE ARTIGO: CASTILHO, Rafael Alves de; REIS, Marta Aparecida Oliveira Balbino dos. Aprendizagem da pronúncia de língua inglesa por falantes do português brasileiro: oralidade e articulação do -ed do *simple past*. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 102-121, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2443>

Submetido em: 28/10/2019 | Aceito em: 08/08/2020.

A CONFIXAÇÃO COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

CONFIXATION AS A WORD FORMATION PROCESS IN CONTEMPORARY BRAZILIAN PORTUGUESE

Carlos Alexandre Victorio GONÇALVES¹
Tiago Vieira de SOUZA²

Resumo: Este trabalho surge da pesquisa e análise do processo chamado *confixação*. Grande parte dos formativos ditos neoclássicos não apresenta mobilidade quanto à posição no vocábulo. No entanto, pretendemos demonstrar que há radicais neoclássicos que não seguem o comportamento de aparecer numa posição pré-determinada, ou seja, são formas que podem ocupar ambas as bordas da palavra. Na tradição francesa, Martinet (1979) denomina tais formas de *confixos*, orientação seguida por autores recentes como Radimsky (2011) e Navrátil (2017).

Palavras-chave: Composição neoclássica. Confixação. Formação de palavras.

Abstract: This paper comes from the research and the analysis of the morphological process so-called *confixation*. Most of the neoclassical formative do not show mobility in the word structure. However, we intend to demonstrate that there are neoclassical particles that do not follow the behavior of appearing in a predetermined position of the word. In the French tradition, Martinet (1979) calls such forms of *confixes*, orientation followed by recent authors, such as Radimský (2011) and Navrátil (2017).

Keywords: Neoclassical Compounding. Confixation. Word Formation.

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; carlexandre@bol.com.br; <https://orcid.org/0000-0003-3672-3852>

² Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; tiagovsouza96@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5352-2449>

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

Introdução

O objetivo desta pesquisa é analisar a possível existência de um processo de confixação no português do Brasil. Baseados em Radimský (2011), partimos da ideia de que um confixo, a exemplo de *filo*, constitui radical sem lugar predeterminado na estrutura da palavra, podendo figurar na margem esquerda ('filologia') ou na margem direita de uma construção morfológica complexa ('cinéfilo'). Grande parte dos formativos ditos neoclássicos não apresenta mobilidade quanto à posição, ou seja, muitos já aparecem em bordas pré-estabelecidas – são elementos que, na maioria dos casos, sempre ocorrem na primeira (a exemplo de *hidro-*, em 'hidrovia', 'hidroginástica' e 'hidromassagem') ou na segunda posição (como *-cida*, em formações como 'inseticida', 'infanticida' e 'sincericida').

Pretendemos demonstrar, no trabalho, que há radicais neoclássicos que não seguem o comportamento de aparecer numa posição pré-determinada, ou seja, são formativos que podem ocupar ambas as posições – borda esquerda e borda direita. A tradição francesa (MARTINET, 1979, p. 143) denomina tais formas de *confixos* e, então, as define como "elementos que gradualmente adquirem características de afixo, mas, em decorrência da oscilação posicional, formam uma categoria à parte". Dessa maneira, temos, em 'fonoestilística'/'anglófono' e 'fonética'/'telefonía', bons exemplos de confixação, já que *fono* alterna o lugar nas formações complexas de que participa.

Os principais objetivos do estudo são os seguintes: (a) checar o estatuto da confixação em português, observando se constitui processo produtivo; (b) observar se os formativos, em geral, apresentam diferença de significado e função quando ocorrem em diferentes posições na estrutura da palavra; e, por fim, mas não menos importante, (c) elencar as diferenças entre a confixação e os dois principais processos de formação de palavras, a derivação e a composição, com vistas a definir se a confixação de fato constitui mecanismo à parte, como sugere Martinet (1979) e como vêm comprovando autores como Peytard (1964), Scalise (1984), Corbin (2000), Radimský (2011) e Navrátil (2014) para a análise de línguas como francês, italiano e inglês.

O trabalho está dividido como se segue: na seção 2, apresenta-se uma revisão teórica do que alguns autores têm pensado, questionado e discutido sobre os chamados compostos neoclássicos, abordando o português e outras línguas; em 3, são discutidas as principais características dos formativos da composição neoclássica que podem figurar somente em uma das bordas das palavras. Tais exemplos são usados para contrastar com os chamados confixos, aqui entendidos como formativos que apresentam oscilação posicional. Nesse sentido, temos uma breve noção da confixação sendo apresentada, bem como a discussão sobre forma combinatória e *splinter*; na seção 4, temos uma

descrição sobre a confixação como um processo de formação de palavras; por fim, em 5, apresentamos uma análise do confixo *filo* em diferentes grupos de acepções.

A composição neoclássica: principais aspectos

A composição neoclássica pode ser interpretada como um processo morfológico distinto da composição com bases livres ('peixe-espada', 'boia-fria') porque forma construções com bases presas de origem grega ou latina, como se vê em (01), a seguir. No entanto, algumas observações devem ser feitas no que diz respeito à classificação dessas palavras complexas.

(01) xenófobo, sociopata, pedofilia, hipódromo, biblioteca, biógrafo.

Como abordado por Lüdeling (2009), o fato de um item ser etimologicamente derivado do latim ou do grego não deve ser o único critério para definir um composto neoclássico. Para Lüdeling (2009), o estilo neoclássico na formação de palavras corresponde ao uso, nas estruturas morfológicas, de elementos derivados do grego e latim que não foram totalmente apropriados pela língua tomadora. Em outras palavras, "compostos neoclássicos se estruturam com base em formativos de origem greco-latina que, geralmente, não aparecem como elementos livres na língua tomadora" (GONÇALVES, 2011a, p. 14).

Uma das principais questões relacionadas à composição neoclássica é a sua capacidade de participar do sistema de formação de palavras da língua nativa em que aparece: "palavras neoclássicas não são simplesmente empréstimos" (GONÇALVES, 2011a, p. 8). Os formativos neoclássicos podem aparecer em várias línguas diferentes. No entanto, tais partículas ainda não foram bem definidas no que diz respeito a ser criada uma classe independente para as mesmas, ou seja, muitas vezes esses elementos são reconhecidos como radicais (RALLI, 2008a), afixos (BAUER, 1979) ou até mesmo são denominados de forma combinatória (WARREN, 1990), mas os rótulos não conseguem descrever e explicar, em totalidade, as características dos compostos neoclássicos.

Nessa perspectiva, fazemos, a seguir, uma revisão de diversos autores para tornar possível um olhar comparativo, a fim de perceber como os compostos neoclássicos são abordados e observados nas várias línguas que apresentam esse tipo de formação.

De acordo com Ralli (2008b), em sua observação sobre formações deverbais no grego moderno, é possível encontrar grande quantidade de radicais do grego antigo em novas formações lexicais da atual sincronia. Sendo assim, Ralli (2008b) destaca que, a não ser pela natureza dos constituintes presos, tais formativos apresentam características

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

semelhantes aos compostos produtivos regulares, ou seja, têm propriedades estruturais semelhantes aos compostos de base livre. Com isso, mesmo que os radicais do grego antigo tenham sido usados para nomear algo com fins específicos – como, por exemplo, termos científicos e/ou tecnológicos – e apresentem constituintes presos, estão totalmente integrados aos processos de formação de palavras no grego moderno.

Em relação à transparência de tais formativos, Ralli (2008a) atesta que esses participam de construções usadas na língua corrente e, portanto, apresentam transparência semântica e estrutural; quanto à produtividade, a autora afirma serem as palavras neoclássicas produtivas e, tanto no inglês quanto no grego moderno, os radicais neoclássicos combinam-se com bases nativas (formações híbridas), sendo que também há casos em que os radicais neoclássicos combinam-se somente com bases do grego antigo. Nesse contexto, a autora desenvolve um esquema de gradação para classificar os que são mais ou menos produtivos.

Em Petropoulou (2009), encontramos elencadas diversas classificações que tais formativos recebem na literatura morfológica. São denominados, por exemplo, de ‘Raízes clássicas’, ‘Radicais presos’, ‘Afixos’, ‘Afixoides’, ‘Formas combinatórias (Inicial/Final)’, ‘Confixos’. Cada uma desses termos faz referência a uma característica específica dos formativos nas construções das quais participam. Pode-se dizer que isso acaba ocorrendo pelo fato de esta não ser uma classe com características homogêneas. No entanto, Petropoulou (2009) afirma que é possível elencar características comuns entre tais elementos, a fim de criar generalizações para uma descrição precisa dessa unidade de análise morfológica. Dessa maneira, chama atenção para o fato de várias palavras que se constituem de elementos de línguas clássicas acabarem por compartilhar características muito semelhantes, o que pode ser um ponto importante para formar uma categoria independente. Dito de outra maneira, o critério usado para tais elementos pertencerem a uma classe própria pode ser o fato de dada palavra apresentar partículas de origem clássica, tendo como base a composição neoclássica prototípica.

É importante destacar que, para Petropoulou (2009), o protótipo da composição neoclássica é a formação em que há pelo menos duas raízes de origem grega ou latina em que nenhuma delas pode ser livre. No entanto, a autora atesta que muitos constituintes da composição neoclássica considerada prototípica têm exercido novos papéis em contextos diferentes. Nesse sentido, chamaríamos tais construções de composição neoclássica não prototípica, pois, mesmo assim, ostentam características da composição neoclássica. Isso pode ser visto, por exemplo, com a combinação da forma neoclássica *agro-* com vários tipos de bases diferentes: ‘agromoda’ (palavra nativa), ‘agroboy’ (estrangeirismo), ‘agrotv’ (sigla) (HIGINO DA SILVA, 2016, p. 89). Em suma, para Petropoulou (2009), compostos

neoclássicos chamados prototípicos são aqueles que se constituem apenas de elementos de origem clássica, que acabam por ficar em contraste com formações chamadas híbridas – combinações de elementos nativos e clássicos.

Lüdeling (2006) também define formações neoclássicas a partir de uma análise de elementos gregos e latinos. A autora chama atenção para o fato de, nas línguas europeias, os elementos neoclássicos combinarem-se produtivamente uns com os outros – *automobile, morphology, hydrophobic* – bem como com elementos nativos (*auto parts, hydropub*). Em português, o mesmo pode ocorrer, ou seja, compostos neoclássicos podem, produtivamente, tanto combinar entre si como também com elementos vernaculares, como vemos, respectivamente, em ‘ortorexia’ e ‘hidromassagem’.

Segundo Lüdeling (2006), as palavras neoclássicas não devem ser consideradas como meros empréstimos, pois as mesmas são formadas por novos mecanismos que acabam por diferir da formação de palavras com radicais nativos. Nesse contexto, a autora salienta que a noção de ‘neoclássico’ não está somente associada à etimologia, mas chama a atenção para fatores como

- o conhecimento ou a falta de conhecimento do falante a respeito de etimologia; e
- a entrada de tais elementos na língua que, segundo a autora, podem ser tomados direto da língua de origem ou entrar indiretamente para uma língua através de outras, como por exemplo ‘agronomia’.

De acordo com Higino da Silva (2016), ‘agronomia’ vem do francês e é analisada como composto neoclássico ao ser associada a outras palavras da língua que apresentem o elemento à direita não muito transparente, mas usado em palavras de alta frequência na língua (como em ‘economia’). Sendo assim, através dessa comparação, é possível ver semelhanças lexicais e estruturais que fazem com que vocábulos complexos sejam considerados compostos neoclássicos.

A autora também aborda o caráter flutuante da denominação dos elementos neoclássicos, muitas vezes reconhecidos simplesmente como ‘formativos’ ou, de modo mais restrito, como ‘formas combinatórias’. Lüdeling (2006), portanto, desfaz a diferença entre radical e afixo e lança mão das características ‘traço preso’ e ‘seleção’ para a identificação de tais elementos, ou seja, para a autora, os elementos neoclássicos são os constituintes presos que não selecionam elementos para figurar à sua esquerda ou direita. Lüdeling (2006) descreve, portanto, relações dos elementos neoclássicos com outros elementos morfológicos. Sendo assim, mostra que, mesmo havendo especificidades em

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

determinadas línguas, de forma geral, tais relações acabam por apresentar características em comum, como por exemplo:

- os radicais presos combinam-se entre si, como em “*telephone*”;
- juntam-se a afixos neoclássicos como em “*morphologist*”;
- unem-se a elementos do vernáculo, como por exemplo “*agrobusiness*”.

Lüdeling (2006) discute também a questão das formações híbridas que, segundo ela, são usadas como argumento para a distinção entre os processos de formação neoclássica e vernacular. Baseado nas diferenças estruturais encontradas na descrição dos elementos neoclássicos, Gonçalves (2011b) conclui que este é um processo diferente dos demais que envolvem a junção de duas bases: composição vocabular (‘porco-espinho’, ‘bate-entope’) e cruzamento vocabular (‘craquético’, ‘futivôlei’). No entanto, esse fator, segundo o autor, não afeta a produtividade que os elementos neoclássicos têm em diversas formações nas diferentes línguas.

Para Bauer (1988), as palavras que utilizam o modelo clássico de formação são também denominadas de compostos neoclássicos. O autor afirma que tais palavras não foram formadas nas línguas clássicas, mas em línguas modernas. Ele apresenta exemplos como ‘*geology*’ – estudo da Terra – e ‘*photograph*’ – imagem pela ação da luz – para mostrar que tais formativos têm como uma de suas principais características o fato de apresentarem o elemento-cabeça do lado direito e participar de formações endocêntricas, ou seja, criam palavras cujo referente é facilmente identificável em seus componentes. Bauer (1988) propõe que os compostos neoclássicos são diferentes dos compostos comuns do inglês. Uma das diferenças que o autor apresenta é que os neoclássicos possuem um elemento de ligação que não é encontrado nos demais casos de composição, bem como utilizam radicais de línguas clássicas – e não vernaculares – mas são novas palavras formadas no inglês. Mesmo levantando tais características, o autor afirma que há palavras que não se encaixam nessa descrição. O fato de afixos ou palavras poderem adjungir-se aos elementos neoclássicos acaba por ocasionar uma dificuldade para classificar o processo de formação que os constitui.

Outro fator que o autor apresenta é a densidade semântica, que acaba por aproximar tais elementos das palavras que criam compostos do vernáculo. Ao apresentar os exemplos como *gynocidal* e *transgenic*, Bauer (1988) aborda possíveis combinações diferentes que os compostos neoclássicos podem apresentar. No primeiro exemplo, temos a combinação com uma sufixação *X-al* e, no segundo, vemos a combinação do prefixo inglês com origem no latim *trans-* com a forma combinatória *-gen-* e o sufixo

-ic, mostrando, assim, que os compostos neoclássicos podem, também, adjungir-se a diferentes elementos morfológicos. Nessa perspectiva, conclui que essa não é uma categoria bem definida; no entanto, reconhece que é importante nomear tal construção lexical como composição neoclássica pelo fato de apresentar grande número de palavras que seguem um padrão de formação, concluindo, portanto, que constitui processo produtivo.

Pelo fato de os compostos neoclássicos não serem uma categoria bem definida, além de heterogênea, apresentando características e propriedades bem diferentes em línguas distintas, muitos autores (LÜDELING, 2006; AMIOT; DAL, 2005; PETROPOLOU; TEN HACKEN, 2002; GONÇALVES, 2011a) passaram a analisar compostos neoclássicos específicos em determinada língua em que são estudados, mediante suas particularidades e funcionamento.

Algumas outras características são levantadas por Petropoulou e Ten Hacken (2002), a fim de definir uma classe para os elementos neoclássicos. As seguintes propriedades diferenciam estes últimos dos radicais e dos afixos, na visão dos autores:

1. Possuem significado próprio, baseado no significado encontrado no latim e/ou no grego;
2. Podem aparecer tanto do lado esquerdo, quanto do lado direito de uma formação complexa;
3. Em inglês, são selecionados por sufixos específicos, como *-y*, *-ic*, *-ous*, *-ist*, *-ism*, *-itis*, *-ia*, entre outros;
4. Não se combinam com lexemas nativos, comumente.

Outra autora que se volta aos estudos da composição neoclássica é Caetano (2010a), que se atenta para a questão posicional de tais elementos. Em outras palavras, chama atenção para o fato de alguns elementos poderem figurar à esquerda, à direita e, às vezes, conseguirem ocupar ambas as posições. Nesse contexto, Caetano (2010b) apresenta algumas características como sugestão de descrição dos elementos neoclássicos, a saber:

- a) são caracterizados como elementos eruditos;
- b) tais elementos têm conteúdo lexical significativo;
- c) não possuem autonomia sintática;
- d) podem adjungir-se a qualquer tipo de base;

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

- e) tanto no domínio científico quanto no domínio da língua corrente encontramos formação de palavras complexas;
- f) não possuem posição fixa, bem como podem combinar entre si;
- g) não são o mesmo tipo de unidade que figura numa palavra composta em português, entendendo que a verdadeira composição (BAUER, 1988) envolve palavras.

Com base no que foi apresentado ao longo desta seção, reiteramos aqui o que é enfatizado por Bauer (2005, p. 105), ao afirmar que

[...] o rótulo “composto neoclássico” se mostra inadequado, uma vez que um composto neoclássico não é um composto (de acordo com leitura normal da palavra), sendo mais um problema terminológico do que um problema de substância.

A mesma ideia sobre o fato de os compostos neoclássicos não serem uma classe homogênea é encontrada em Gonçalves (2011b). O autor lança mão de características relacionadas aos itens neoclássicos que revelam o fato de tais elementos poderem ser realmente parecidos e difusos entre si, ao mesmo tempo. Uma das características elencadas por Gonçalves (2011b) é a questão de os elementos terem ou não livre-curso na língua. Em outras palavras, o autor chama atenção ao dizer que alguns elementos não apresentam realização sintática na língua tomadora; no entanto, encontramos exemplos como ‘mania’ e ‘metro’, entre outros tantos, que acabam por funcionar como unidades livres no português contemporâneo. Outra característica que é colocada à prova pelo autor é a questão de os compostos neoclássicos só serem usados para criar palavras da área da ciência e/ou tecnologia, pois na língua corrente acabamos vendo a criação de novas palavras com tais itens e que estão, no entanto, totalmente fora do campo científico, como mostram os exemplos a seguir, retirados de Gonçalves (2011b):

(02) beijólogo, fumódromo, desconfiômetro, cinemólatra.

Concluimos que, de fato, compostos neoclássicos devem ser analisados em casos específicos, levando em conta suas particularidades e comportamento na língua em que estão sendo estudados. Passemos, a seguir, ao exame dos radicais neoclássicos em sua relação com outras unidades morfológicas para, logo após, focar a questão dos confixos, aqui entendidos como elementos sem rigidez posicional.

2. Neoclássicos, *splinters* e formas combinatórias: fronteiras

Grande parte dos compostos neoclássicos não apresenta mobilidade posicional, ou seja, é constituída de radicais que seguem o comportamento de aparecer numa posição pré-determinada na palavra – borda esquerda ou borda direita. Em Gonçalves (2016), encontramos os exemplos apresentados abaixo:

Quadro 1. Exemplos de elementos fixos em bordas de palavras

Borda esquerda da palavra	Borda direita da palavra
<i>Homo-, bio-, eco-, tele-, hetero-</i>	-cídio, -voro, -latra, -pata, -fobo, -crata

Fonte: Elaboração própria

Nas gramáticas tradicionais mais conhecidas, há vários exemplos de formativos que podem ocorrer em ambas as margens dos chamados “compostos eruditos” (CUNHA; CINTRA, 1985). Nas tabelas a seguir, elencamos três dessas obras:

Quadro 2. Exemplos de confixos na gramática de Cunha e Cintra (1985)

Radicais	Exemplos (1ª e 2ª posição)
<i>antropo</i>	antropófago e filantropo
<i>crono</i>	cronologia e isócrono
dá(c)tilo	da(c)tilografia e pterodáctilo
lito	litografia e aerólito

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3. Exemplos de confixos na gramática de Bechara (2000)

Radicais	Exemplos (1ª e 2ª posição)
arimos	aritmética e logaritmo
demos	democracia e epidemia
derma	dermatologista e epiderme
patos	patologia e simpatia
teos	teocracia e politeísmo

Fonte: Elaboração própria

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

Quadro 4. Exemplos de confixos na gramática de Rocha Lima (2006)

Radicais	Exemplos (1ª e 2ª posição)
anthos	antologia e perianto
phagêin	fagocitose e antropofagia
grápho	grafologia e telégrafo
gamos	gamopétalo e poligamia
thermos	termômetro e isotérmico

Fonte: Elaboração própria

O termo *confixo* aparece mais relacionado à tradição francesa, como em Martinet (1979), responsável pela sua cunhagem, e em Corbin (2000), um dos principais nomes em formação de palavras na Europa. Na tradição americana, usa-se outra terminologia: forma combinatória, *splinter* etc. Nosso primeiro objetivo nesta seção é conseguir separar e diferenciar tais unidades de análise morfológica, mostrando que não formam uma classe, pelo menos em português.

Na tradição de língua inglesa, Bauer (1988) descreve formas combinatórias iniciais e formas combinatórias finais. No entanto, o termo “forma combinatória” também rotula outras partículas, como apresentado em Gonçalves (2011c, p. 11):

(a) formas encontradas em diferentes posições, como ‘antropo’ (‘filantropia’; ‘antropópago’); (b) porções fonológicas oriundas de encurtamentos (*clippings*), como euro- e choco-; e (c) itens morfológicos resultantes de mesclas lexicais, a exemplo de *-holic* (‘*workaholic*’, ‘*chocoholic*’ << ‘*alcoholic*’).

Alguns autores demonstram que formações com *splinters* e compostos neoclássicos “apresentam diferenças semânticas e formais” (GONÇALVES, 2016, p. 12) e que, portanto, não é conveniente descrevê-los como formas combinatórias.

Dentro das muitas categorizações que os constituintes da composição neoclássica podem receber, o termo “forma combinatória” representa uma designação mais neutra (GONÇALVES, 2011c). Na descrição de Bauer (1988), vemos que as formas combinatórias possuem restrições contextuais no que diz respeito à posição. Em outras palavras, podemos afirmar que são unidades que podem figurar em uma posição pré-determinada na estrutura da palavra, apresentando, dessa maneira, similaridade com a rigidez posicional dos afixos.

Como apresentado por Kastovsky (2009, p. 2), o termo “forma combinatória” aparece no *Oxford English Dictionary* e “foi adotado para nomear parte de empréstimos do grego e do latim ou formações do inglês usando constituintes que não são palavras propriamente e nem são facilmente identificáveis como afixos”. Desse modo, o autor apresenta exemplos como *neo-* e *micro-* que, mesmo depois da definição, flutuam entre as categorias forma combinatória e afixo. O mesmo ocorre com o exemplo *(o)logy* que fica na fronteira da categorização entre forma combinatória e sufixo (KASTOVSKY, 2009).

Retornando a discussão de Gonçalves (2011b), Ralli (2008a) e Kastovsky (2009), entre outros autores, que encaram o termo *forma combinatória* como uma “rubrica genérica”, vemos que realmente formações com *splinters* e compostos neoclássicos apresentam diferenças significativas. Vejamos a seguir o que Gonçalves (2011c, p. 12-13) apresenta sobre esta ideia:

No nosso entendimento, o problema de nivelar os constituintes da composição neoclássica (*-metro, homo-*) com os provenientes de encurtamentos (*choco-, afro-*) ou fusões lexicais (*-drasta, -trocínio*) está no fato de formativos considerados eruditos nem sempre aparecerem em novas formações evocando o significado das formas de onde se originaram, como acontece com a recomposição e o cruzamento vocabular.

Em outras palavras, os *splinters* oriundos de encurtamentos (‘caipisaquê’) ou cruzamentos vocabulares (‘mãetrocínio’) são interpretados a partir de uma forma prévia: ‘caipisaquê’ evoca ‘caipirinha’, do mesmo modo que ‘maetrocínio’ pressupõe ‘patrocínio’. Já ‘hidromassagem’, por exemplo, não precisa de uma palavra específica com *hidro-* para ser entendida, ou seja, não precisa remeter a nenhuma forma complexa original para que haja interpretação da palavra criada. Sendo assim, vemos que os *splinters*, diferentemente destes últimos, apresentam forte conexão com suas formas de base e, por isso, a interpretação vem a partir destas (‘sacolé’ é um picolé em saco, por exemplo).

Kastovsky (2009, p. 11), nesse sentido, discute que o verdadeiro problema, que “raramente tem sido articulado, é a demarcação entre a composição e a afixação, em geral, entre as quais uma estreita linha divisória não parece existir sincronicamente”. Na sequência, o autor apresenta seu ponto de vista contra a existência das chamadas formas combinatórias. Para ele, as categorias palavra, radical, afixo, afixoide, truncamento e *blend* são suficientes e necessárias para dar conta da formação de palavras. Ademais, sugere uma escala em que composição (palavra formada), afixação, truncamento e cruzamento vocabular sejam vistos como padrões de constituintes menos independentes, passando por categorias como radicais, afixoide e *splinters*. Tal escala é formalizada a seguir:

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

(03) composição (palavra) >> radical (base presa) >> afixoides >> afixação (baseada em palavra ou radical) >> compostos truncados (encurtamento de palavras/radicais) >> fusão vocabular >> *splinters* >> acronímia.

A visão de Kastovsky (2009) é de uma heterogeneidade de tipos de formação de palavras em inglês que, no entanto, também podemos trazer para o português, ou seja, já falamos aqui sobre o fato de o português aceitar tanto palavras quanto radicais para fazer parte dos processos de formação de palavras. Sendo assim, defende-se, neste texto, como em Kastovsky (2009, p. 12), que “a noção de forma combinatória é algo como um arenque vermelho em lexicologia, porque cria mais problemas do que os resolve e deve ser descartada”.

Passemos, agora, à discussão sobre a possível existência de um processo de confixação em português. Para tanto, tomamos por base as análises de Martinet (1979), Radimský (2011) e Navrátil (2014, 2017).

3. Sobre a confixação como processo morfológico independente

Um dos autores que utiliza o termo confixação é Radimský (2011) e, de acordo com Navrátil (2014), ele assim o faz para não precisar decidir se o processo constitui caso de derivação ou de composição. No entanto, ainda de acordo com Radimský (2011), vemos que a confixação possui, em grande parte, propriedades da composição, embora não seja totalmente nivelada a esse mecanismo.

Outra característica apresentada por Radimský é o fato de que, baseado na nomenclatura italiana, *composizione con elementi scientifici* (composição com elementos científicos), a confixação está bastante ligada à terminologia, bem como aos tecnicismos. Diacronicamente, pode-se dizer que isso realmente ocorre, pois, com o avanço do tempo e da ciência, há necessidade de nomear novas entidades, áreas de estudo, instrumentos, entre outros exemplos que levam a novas designações técnico-científicas ou filosófico-literárias.

Frente à nomenclatura de Radimský (2011), que se embasa em Martinet (1979), a confixação é o processo morfológico que se utiliza de confixos, elementos constituintes da palavra confixada, que, portanto, representa o produto final, na mesma linha dos termos sufixação, prefixação e circunfixação. Mas o que é um confixo? Que elemento é este que define o processo de confixação?

Em linhas bem gerais, o confixo é um formativo sem lugar pré-determinado na estrutura da palavra e, por isso mesmo, forma novas unidades lexicais tanto na borda esquerda ('fonofobia', "horror a sons ritmados"; 'fonoterapia', "tratamento da voz doente ou inadaptada por meio dos exercícios vocais seriados") quanto na borda direita de palavras ('audiofone', "instrumento acústico que permite aos surdos receber as vibrações sonoras através das paredes ósseas do labirinto"; 'francófono', "falante de francês"). Como se pode perceber por esse pequeno conjunto de dados, o formativo em questão resulta em formações complexas bastante diferentes do ponto de vista morfofonológico e atualiza diferentes significados, se considerada sua posição estrutural.

Pelo fato de considerarmos a confixação um processo diferente da derivação e da composição, é importante diferenciá-los a fim de defendermos essa hipótese. Em um primeiro momento, Martinet (1979) se refere à confixação como composição culta ou erudita. Radimský (2011) mostra que a linguística italiana apresenta diversos nomes para o que chamamos aqui de confixação. Temos, então, composição com elemento solto, composição neoclássica, composição com elementos greco-latinos, composição com sufixoide etc. Dessa maneira, as primeiras terminologias estariam mais voltadas para a composição; no entanto, a composição com prefixoide e sufixoide revelaria uma relação entre a confixação e a derivação. Por esse motivo, decidimos diferenciar a confixação dos processos de derivação e composição, a fim de mostrar que a confixação de fato representa um processo de formação diferente.

Embora a confixação se aproxime mais da composição, sobretudo a neoclássica, por envolver elementos greco-latinos, vamos começar por diferenciá-la da afixação. Scalise (1984) apresenta quatro razões para comprovar que a confixação não constitui afixação:

- a) confixos podem se unir a outros confixos, como, por exemplo, em *filantropia*, que apresenta os confixos *-filo-* e *-antropo-*. Essa característica não está presente nos afixos, que só podem se unir a uma base lexical, ou seja, prefixos não se combinam entre si (**ex-des*), nem com sufixos (**sub-inho*);
- b) confixos figuram em ambas as bordas do produto, o que não se pode dizer dos afixos, que possuem posição fixa;
- c) diferente dos afixos, às vezes é possível retirar o confixo numa estrutura de coordenação, como no exemplo dado em Navrátil (2014, p. 21): "Não importa se são *filo-* ou *anti-soviéticos*";

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

d) baseados em Danielle Corbin (2000), vemos que confixos são unidades com semântica referencial, ou seja, podem ser traduzidos como substantivos (antropo = homem).

Dessa maneira, ao observarmos as características acima, vemos que a confixação muito se diferencia da derivação e, portanto, tem mais pontos de contato com a composição, como Radimský (2011) atesta. Então, no processo da confixação, os elementos cultos greco-latinos são combinados entre si, bem como com palavras. Com base no exposto, definimos a confixação como uma especificidade da composição neoclássica cuja principal característica é a flexibilização posicional, ou seja, na confixação temos um processo morfológico que apresenta como unidades radicais eruditos sem lugar predeterminado na estrutura da palavra.

Desse modo, Radimský (2004) apresenta algumas características dos chamados confixos, sendo a principal delas, por definir a classe, a oscilação posicional:

- I. apresentam produtividade relativa: de forma geral, para Bauer (2004, p. 20) e alguns outros autores (cf. CORBIN, 2000), três são os pré-requisitos necessários para a produtividade de um processo morfológico: frequência, coerência semântica e a capacidade de fazer novas formas. Um fato relevante e referente à produtividade apresentado por Peytard (1964, p. 88) é que, mesmo um falante nativo que não tenha sido instruído, é capaz de identificar e entender palavras com confixos. Sendo assim, esse fato tende a confirmar a produtividade desse constituinte;
- II. possuem significado referencial, “não relacional, o que o distingue de um afixo” (RADIMSKÝ, 2004, p. 152), ou seja, têm semântica referencial (CORBIN, 2000);
- III. criam construções de origem científica/tecnicista cujos elementos seguem a ordem determinante-determinado; e
- IV. podem aparecer como elementos autônomos sob certas condições, ou seja, podem sofrer o processo de truncamento, processo por meio do qual parte de uma palavra é utilizada em referência ao todo de onde se desprende (GONÇALVES, 2019).

4. O confixo *filo* em grupos de acepções

Para explicar de modo mais preciso o processo de confixação em português, fazemos uma análise prévia do confixo *filo*. Sendo assim, esta seção consiste em uma pesquisa de *corpus*, já que pretendemos analisar os usos (antigos e atuais) da partícula *filo*, a fim de descrever seu comportamento morfossemântico. Para isso, buscamos dados que, apresentando contextos reais de uso, explicitam as formas utilizadas pelos falantes e, com isso, mostram instanciações que atestam mais claramente as previsões dos teóricos referenciados na seção precedente e sinalizam para hipóteses que propomos em função desses usos.

Dessa maneira, para a descrição do formativo, fizemos um levantamento prévio no dicionário eletrônico Houaiss. Sendo assim, procuramos primeiramente observar se *filo* de fato ocorre em mais de uma posição na estrutura da palavra. De posse desse levantamento preliminar, buscamos, através da ferramenta eletrônica Google, contextos de uso em que as formações fossem empregadas, a fim de verificar se a maioria de fato estaria associada a áreas técnicas. Para observar a possível existência de novas formações, rastreamos dados pelas redes sociais (Twitter, Facebook, Instagram), além do próprio Google, com vistas a verificar se há novas formações espontâneas, sobretudo fora da esfera técnico-científica³, e se há criações mais naturais envolvendo esse formativo.

No componente etimológico do dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001) e em Cunha (1982), o elemento de origem grega *filo* entra na língua portuguesa nos séculos XIII e XIV, num pequeno conjunto de composições eruditas, com o significado de “amigo, querido, queredor” (*philos*), sendo, então, o antônimo de *fobo* (*phóbos*). A partir do século XIX, veicula o sentido de “folha” (*phýllon*), em composições científicas, para designar termos da botânica e da zoologia. Há, ainda, a acepção vinda de *phylon*, bem menos frequente, para exprimir a ideia de “raça, tribo, espécie, gênero, classe”, aparecendo em termos da biologia. Tem-se, aqui, o que um típico caso de homonímia em nível morfológico (homomorfia, nos termos de Gonçalves, 2019): a mesma forma apresenta três étimos diferentes, com significados completamente distintos. Desse modo, não se pode falar de um único elemento *filo*, mas de três elementos homomórficos. O quadro abaixo mostra a distribuição das formações ao longo dos séculos de acordo com as ocorrências encontradas:

3 Sem dúvida alguma, os termos científicos também são parte da língua e, quando um processo de formação de palavras antes restrito a áreas técnicas passa a integrar a chamada “língua geral”, tem-se evidência da maior produtividade e difusão do processo (ALVES, 2006). É justamente a passagem de um emprego mais técnico para a “língua geral” o foco de nosso estudo.

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

Quadro 5. Distribuição das formações ao longo dos séculos

Século de Ingresso	<i>FILO-</i>
XIII - XIV	filósofo; filosofal; filosofia; filosofar; filadelfo
XV	***
XVI	filologia; filomela; filosófico
XVII	filológico
XVIII	filólogo; filantropia; filarmônico; filatelia
XIX - XX	filobrânquio; filocisto; filóforo; filoma; filoxantina; aclorófilo; litófilo; xifófilo; zigófilo; calcífilo, corífilo etc

Fonte: Elaboração própria

Como se vê, a acepção de “amigo, querido, queredor” é a mais antiga e aparece em formações oriundas diretamente do latim, como ‘filósofo’ e seus derivados (nos séculos XII-XV), e em empréstimos via Renascimento, a partir do século XVI, como ‘filólogo’ e ‘filantropo’. Neste artigo, iremos nos concentrar apenas neste *filo*. Os demais, por não aparecerem fora da esfera técnica e por se fixarem sempre à esquerda, são considerados, aproveitando a ideia de “espécie” que um deles veicula, “filos” diferentes, não sendo, por isso mesmo, contemplados na análise.

A nomenclatura *radical* para o *filo* que nos interessa (‘cinéfilo’, ‘filósofo’) pode ser questionada, se aplicarmos os 11 critérios utilizados por Gonçalves e Andrade (2012, 2016), sobretudo se considerarmos as palavras recém-formadas com esse constituinte. Surge o questionamento: o que esse formativo é, afinal, afixo, radical ou membro de uma categoria à parte? Qual é o estatuto morfológico desse elemento neoclássico?

Na acepção de apreciador, *filo* não tem posição fixa, podendo migrar de lugar na estrutura da palavra. Assim como os radicais mais prototípicos, pode aparecer no começo de uma palavra ou no final de outra. Isso significa que, pelo critério da rigidez posicional, *filo* assemelha-se mais a um radical do que a um afixo, incluindo-se, assim, perfeitamente na classe dos confixos:

(03)	Borda esquerda da palavra	Borda direita da palavra
	filósofo	cinéfilo
	filologia	pedófilo
	filantropia	bibliófilo
	filófago	vascófilo

Esse elemento é preso, ou seja, não funciona sozinho, uma vez que não se submete ao truncamento nem se realiza como palavra mediante o acréscimo de elementos flexionais ou temáticos. Portanto, de acordo com o critério *boundness*, *filo* se parece mais com os afixos do que com os radicais, pois sentenças como as que se seguem soam estranhas, já que não há possibilidade de substituição de ‘filo’ por ‘amigo’:

- (04) ?Cicrano têm muitos filós na cidade em que mora.
?Fulano e Beltrano são meus melhores filós.

As palavras complexas em que essa unidade aparece contêm apenas um acento, fazendo com que haja isomorfia entre palavra morfológica (MWd), representada por chaves, e palavra prosódica (PrWd), representada por colchetes, ocupe o formativo primeira (05a, b) ou a segunda posição (05c, d). Então, pela relação prosódia-morfologia, o formativo em questão também se comporta como afixo, fazendo com que o processo morfológico em que se envolve seja mais próximo da derivação.

- (05) MWd ~ PrWd
a. {[filó] (ide)] PrWd} MWd
b. {[filo] (tecnica)] PrWd} MWd
c. {[antropó] (filo)] PrWd} MWd
d. {[ciné] (filo)] PrWd} MWd

Em relação à posição da cabeça lexical, quando em primeira posição, *filo* não constitui o núcleo, pois não responde nem pela classe (não é cabeça sintática) nem pelo gênero (não é cabeça morfológica) da palavra complexa, como se observa nos exemplos abaixo. Por outro lado, nessa visão tripartida de cabeça (SCALISE *et al.*, 2009), é sempre o núcleo semântico da palavra complexa, como se percebe nas paráfrases.

- (06) Substantivo feminino: *filotimia* (apreço pelas honras e dignidades)
Substantivo masculino: *filonéismo* (gosto por novidades e mudanças)
Adjetivo masculino: *filobasileu* (amigo/adepto/partidário do rei/realeza/monarquia)
Adjetivo feminino: *filobrasileira* (aquela que gosta muito de pessoas do Brasil)

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

Na sequência, procuramos analisar *filo* sob uma perspectiva morfossemântica, a fim de observar possíveis grupos de acepções que podem ser criados tendo *filo* na primeira ou segunda posição do vocábulo morfologicamente complexo. Desse modo, checamos se as novas formações continuam atualizando o sentido básico do étimo grego, ou seja, se manifestam a noção de “que ama; que gosta; amigo”. Após esse olhar para o sentido de *filo* em posições diferentes, observamos e descrevemos qual é o ambiente mais produtivo para a formação de novas palavras complexas com *filo*, se a borda esquerda ou a borda direita.

Em uma busca de dados no dicionário Houaiss, constatamos, pelo critério combinabilidade, que *filo* constitui-se confixo por adjungir-se a outros confixos (07) e/ou a palavras, radicais presos e radicais neoclássicos (08):

- (07) *floginia* (substantivo feminino): apreço pelas mulheres.
filosofia (substantivo feminino): amor pela sabedoria, experimentado apenas pelo ser humano consciente de sua própria ignorância.
flotecnia (substantivo feminino): gosto pelas artes.
flotimia (substantivo feminino): apreço pela(s) honra(s), pela(s) dignidade(s).
- (08) *aliadófilo* (adjetivo/substantivo sem gênero inerente): que ou aquele que, durante a Primeira Guerra Mundial, era favorável aos países aliados que lutaram contra a Alemanha e o Império Austro-Húngaro, ou que, durante a Segunda Guerra Mundial, era partidário das nações que se uniram na luta contra o nazifascismo.
americanófilo (adjetivo/substantivo sem gênero inerente): que ou aquele que é partidário ou fervoroso admirador das coisas da América, esp. dos EUA.
anglófilo (adjetivo/substantivo sem gênero inerente): que ou o que tem preferência, afinidade, amor pela Inglaterra, pelo seu povo e por sua cultura.
antófilo (adjetivo/substantivo sem gênero inerente): que gosta de flores.
antropófilo (substantivo/adjetivo sem gênero inerente): que ou aquele que ama a humanidade e gosta da convivência social; filantropo.
aquariófilo (substantivo/adjetivo sem gênero inerente): que ou aquele que, por profissionalismo ou amadorismo, se dedica à criação de peixes em aquários; aquarista.
bibliófilo (substantivo/adjetivo sem gênero inerente): que ou aquele que ama os livros; amante ou colecionador de livros raros e preciosos ou de boas edições.
discófilo (adjetivo/substantivo sem gênero inerente): que ou aquele que apresenta discofilia; que ou aquele que coleciona discos.
entomófilo (substantivo/adjetivo sem gênero inerente): colecionador de insetos.
iconófilo (substantivo/adjetivo sem gênero inerente masculino): apreciador ou colecionador de imagens, de quadros.

Ao observarmos os dados, notamos que *filo* apresenta, em ambas as posições, o sentido referente a “amor por”, “apreço por”. No entanto, é possível perceber que, mesmo sob esse rótulo, *filo* pode ser associado a diferentes acepções, resultando em polissemia. Por exemplo, *filo*, na primeira posição do vocábulo, atualiza essa ideia mais genérica de amor/apreço por algo. Já na segunda posição, em que é mais produtivo, atualiza sentidos mais específicos. Como exemplo, temos ‘anglófilo’ e ‘americanófilo’ que atualizam a ideia de pessoas que têm apreço pela Inglaterra e pelos EUA, respectivamente. Em ‘aquariófilo’, por sua vez, veicula a noção de profissional que trabalha com aquários. Outra noção atualizada na segunda posição é a de colecionador, o que pode ser visto em ‘bibliófilo’, ‘discófilo’ e ‘DVDófilo’, que nomeiam colecionadores de livros, discos e DVDs, respectivamente.

Como já foi mencionado, etimologicamente, o formativo sob análise pode se dividir em três grandes grupos de conteúdo, a saber: termos da botânica/zoologia; termos da biologia e palavras com o sentido de “amigo de algo”. Entretanto, a primeira e a segunda acepções continuam servindo apenas para designar termos científicos, mantendo o aspecto clássico, enquanto a terceira se especializa semanticamente, passando a designar “aquele que gosta excessivamente de algo”, o que já podia ser interpretado mesmo em formações mais antigas, e serve à maioria das formações recentemente criadas. Nesse aspecto, observamos a formação de palavras em série (criação espontânea), como podemos ver nos dados a seguir, retirados do Dicionário InFormal (www.dicionarioinformal.com.br):

(09)	filossambista	jazzófilo
	alcoolófilo	intelectófilo
	dicionariófilo	DVDófilo

Resta, então, destacar uma última acepção do *filo* que ora nos interessa: a de usuário. ‘Tabacófilo’ e ‘maconhófilo’, por exemplo, designam aqueles que fazem uso, por gosto, de tabaco e maconha, respectivamente. A produtividade de *filo* pode ser atestada pelos seguintes dados, muitos dos quais ainda não dicionarizados. Observe-se que as formações não estão relacionadas à linguagem técnica e científica, o que nos autoriza afirmar serem mais espontâneas:

(10)	cocacófilo	champanhófilo
	mulherófilo	lesbófilo

Essas palavras servem para designar aqueles que têm um gosto excessivo, peculiar, excêntrico, acima do normal, por Coca-Cola e champanhe, por exemplo. Logo, percebemos que há um grande potencial de aplicabilidade na formação de novas

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

unidades lexicais, o que faz com que o formativo em questão se assemelhe muito mais a afixos do que a radicais. Conseqüentemente, nas construções em que *filo* aparece na segunda posição, há uma proximidade muito maior com a derivação do que com a composição, seguindo o modelo de criar proparoxítonas com acento na média posterior aberta (RONDININI; GONÇALVES, 2007).

Vale ressaltar que há gradações de sentido nas construções mais antigas: da acepção etimológica de “amigo de algo” para “aquele que gosta de algo de modo exagerado”. No entanto, em algumas palavras de origem clássica, esse gosto excessivo se especializa em torno de vícios, fetiche e taras sexuais, designando “aquele que tem atração sexual por algo”. Esse alargamento no significado, que ainda assim gera tecnicismos da área da psicologia comportamental, pode ser observado nos seguintes exemplos, cujos gostos podem, em alguns casos, caracterizar verdadeiras patologias:

(11)	zoófilo (animais)	nasófilo (nariz)
	necrófilo (mortos)	salirófilo (saliva e suor)
	pedófilo (crianças)	gerontófilo (velhos)

Outra observação que pode ser feita com base nos dados é que *filo* pode apresentar relação paradigmática (BASILIO, 1980; BOOIJ, 2010) com *filia* na segunda posição. Sendo assim, percebe-se que muitos dos dados com tal forma na segunda posição atualizam a noção de patologia nas áreas de psicologia e psiquiatria. Exemplos disso são ‘pedofilia’ e ‘tanatofilia’.

Voltando às formações recentes, vale ressaltar a vinculação do elemento a formas livres, deixando de se combinar somente com radicais neoclássicos e/ou confixos. Além disso, essa disponibilidade para atuar em novas formações, além de se vincular ao significado especializado, também se restringe às palavras em que aparece como elemento de segunda posição. Então, as novas formações apresentadas distanciam-se daqueles eruditismos mais antigos não apenas no significado, mas também em termos formais (seleção de um radical combinado com a sequência ófilo). Os significados dessas construções remetem, em sua grande maioria, à caracterização de um indivíduo pelo seu gosto acentuado por algo, ou seja, predominantemente, as novas formações feitas com *filo* servem à função de rotulação (BASILIO, 1987), mas também expressam o ponto de vista do falante, apresentando função atitudinal (GONÇALVES, 2019). É um comportamento comum ao de um radical, pois este atualiza um significado mais concreto, lexical e referencial (RALLI, 2008b):

- (12) Fulano é *vascófilo*. (torcedor fanático do time de futebol Vasco da Gama)
Aquele aluno é um *virgulófilo*. (adora colocar vírgulas excessivas nos seus textos)
Naquela livraria, há um cliente *cervantófilo*. (apreciador da obra de Miguel de Cervantes)

Verificamos que os itens lexicais formados podem ser interpretados composicionalmente, isto é, pela soma dos significados de suas partes, através da paráfrase “aquele que gosta demais de X”, o que tem a ver com o fato de a cabeça lexical figurar à direita. Isso implica dizer que há maior previsibilidade semântica, o que configura outra característica da derivação.

Conclusão

Através deste trabalho, vemos que a confixação caracteriza-se como processo produtivo de formação de palavras no âmbito da composição neoclássica. Para isso, retomamos aqui nossa definição do processo, ao reforçarmos a ideia de que constitui uma especificidade da composição neoclássica cuja principal característica é a flexibilização posicional do formativo. Dito de outra maneira, na confixação, temos unidade sem lugar predeterminado na estrutura da palavra. Essa unidade, o confixo, compartilha propriedades da derivação e da composição.

Pela pouca discussão e descrição da confixação no PB, pretendemos, com este trabalho, defender que confixos constituem formativos produtivos na formação de novas palavras pelo processo de confixação. Para isso, buscamos evidenciar que a confixação constitui processo morfológico independente, ao lado da composição e derivação. Dentre essas características, descrevemos, entre outras, a produtividade, a semântica referencial, a capacidade de criar palavras novas com significado especializado (polissemia).

Como se pode perceber pelos dados apresentados, bem como pela discussão feita até aqui, buscamos mostrar que o formativo em questão leva a formações complexas bastantes diferentes do ponto de vista morfofonológico e atualiza diferentes significados, se considerada sua posição estrutural. Por outro lado, na formação de palavras mais recentes, essa unidade morfológica seleciona as bases com que irá se combinar, restringindo as possibilidades. *Filo* é a cabeça lexical das construções de que participa, determinando o gênero, a classe gramatical (substantivo, adjetivo, verbo etc.) e a interpretação genérica do produto. Quase todas as formações encontradas têm por base um substantivo comum e concreto, como se observa nos dados em (12). Isso quer dizer que há uma seleção categorial e semântica típica de sufixos, o que novamente identifica *filo* com a classe morfológica dos afixos, o que também acontece com *logo* e *grafo*, amplamente analisados em Rondinini (2004).

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

- (12) aquariófilo (aquário)
negrófilo (negro)
oceanófilo (oceano)
orquidófilo (orquídea)
tulipófilo (tulipa)
autografófilo (autógrafo)

Ao longo do texto, buscamos explicar a importância da confixação como processo à parte, como apresentado na tradição francesa, por exemplo. Isso porque a linguística italiana apresenta diversos nomes para o que chamamos aqui de processo da confixação, ou seja, há nomenclaturas como composição com elemento solto, composição neoclássica, composição com elementos greco-latinos e composição com prefixoide e sufixoide (RADIMSKÝ, 2004). Ademais, a tradição americana ignora a oscilação posicional dos formativos neoclássicos, apelando para os termos *forma combinatória inicial* e *forma combinatória final* (KASTOVSKY, 2009). No entanto, o termo *forma combinatória* também descreve muitas outras partículas (GONÇALVES, 2011c) que podem acabar se distanciando da ideia por nós defendida. Por fim, é na segunda posição que o formativo se torna mais disponível, saindo da esfera técnico-científica e se comportando como um quase-sufixo, ao adquirir novos usos, a exemplo de *logo* (RONDININI; GONÇALVES, 2007): ‘cervejólogo’, ‘bolólogo’, beijólogo’. Assim, a produtividade de *filo* se dá na segunda posição, com a extensão semântica de “aquele que gosta demais de algo”, a partir do sentido original de “amigo de algo”. Os sentidos de “folha” e de “raça/tribo/espécie”, além da presença obrigatória na primeira posição, são veiculados por unidades morfológicas distintas, configurando um caso de homomorfia, dadas as origens e os significados diferentes.

Na acepção de “apreciador”, são poucas as novas formações como *filo* na borda esquerda, a exemplo de ‘filossambista’ e ‘filobrasileiro’. Outra evidência da produtividade no atual estágio da língua é a combinação do formativo com radicais, instanciando apenas a sequência *ófilo*, o que já constituía tendência nos antigos tecnicismos, consolidando-se, agora, como padrão. Assim, por essas condições de produção, percebemos que a presença de neologismos abundantes faz com que haja distanciamento em relação à terminologia erudita.

Discutimos as particularidades de *filo* para defendermos a confixação como um processo produtivo de criação de novas palavras no português brasileiro. Esse, até então, é um processo não muito descrito mesmo entre os morfólogos, o que mostra a relevância e o ineditismo deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. A observação sistemática da neologia lexical: subsídios para o estudo do léxico. *Alfa*, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 131-144, 2006.

AMIOT, D.; DAL, G. Integrating Neoclassical Combining Forms into a Lexeme-Based Morphology. *In: BOOIJ, G. et al. (ed.). On-line Proceedings of the Fifth Mediterranean Morphology Meeting (MMM5)*. Bologna: University of Bologna, 2005.

BASILIO, M. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1987.

BASILIO, M. *Estruturas morfológicas do português*. Petrópolis: Vozes, 1980.

BAUER, L. *Morphology and its Demarcations*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. p. 97-108.

BAUER, L. *Morphological Productivity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BAUER, L. Is there a class of neoclassical compounds, and if so, is it productive? *Linguistics*, v. 36, n. 3, p. 403-422, 1988.

BAUER, L. *English Word-Formation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BAUER, L. Against Word-Based Morphology. *Linguistic Inquiry*, v. 10/3, p. 508-509, 1979.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

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

CAETANO, M. do C. A meio caminho entre derivação e a composição. *Estudos linguísticos/linguistic studies*. 5. ed. Lisboa: Colibri, 2010a. p. 131-140.

CAETANO, M. do C. A relação forma-significado em morfologia. *In: CAETANO, M.C. Cadernos WGT: Forma e Significado*, p. 51-57, 2010b.

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

CORBIN, D. French (Indo-European: Romance). *In*: BOOIJ, G.; LEHMANN, C.; MUGDAN, J. (eds). **Encyclopédie Internationale de Morphologie**. Article 121. Berlin: Walter de Gruyter, 2000.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. São Paulo: Didier, 2002.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

GONÇALVES, C. A. **Morfologia**. São Paulo: Parábola, 2019.

GONÇALVES, C. A. **Atuais tendências em formação de palavras**. São Paulo: Contexto, 2016.

GONÇALVES, C. A. Composição e derivação: polos prototípicos de um continuum? Pequeno estudo de casos. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 62-89, 2011a.

GONÇALVES, C. A. Compostos Neoclássicos: estrutura e formação. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, Porto Alegre, n. 5, p. 62-89, 2011b.

GONÇALVES, C. A. V. Paitrocínio, tecno-macumba, maridoteca: o comportamento das formas combinatórias no português do Brasil. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 67-90, jul./dez. 2011c.

GONÇALVES, C. A.; ANDRADE, K. E. A instabilidade categorial dos constituintes morfológicos: evidência a favor do continuum composição-derivação. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-294, 2016.

GONÇALVES, C. A.; ANDRADE, K. E. El status de los componentes morfológicos y el continuum composición-derivación en portugués. **Lingüística** [Madrid], v. 28, p. 119-145, 2012.

HIGINO DA SILVA, N. **Diferentes perspectivas sobre o formativo AGRO: aspectos históricos, morfológicos e semânticos**. 2016. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

HOUAISS, A. *et alii*. **Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, Objetiva. Versão 3.0, junho de 2009.

KASTOVSKY, D. Astronaut, astrology, astrophysics: about combining forms, classical compounds and affixoids. *In: Selected proceedings of the 2008 symposium on new approaches in English historical lexis*, p. 1-13, 2009.

LÜDELING, A. Neoclassical word-formation. Berlin. *In: BROWN, K. (org.). Encyclopedia of Language and Linguistics*. Orford: Elsevier, 2006. p. 580-582.

MARTINET, A. **Grammaire Fonctionnelle du Français**. Paris: Didier, 1979.

NAVRÁTIL, C. **La composición neoclásica en el español actual**. Praha: Ústav románských studií, 2017.

NAVRÁTIL, C. **Tcheck compounding**. Karlova: Filozofická Fakulta, 2014.

PEYTARD, J. Motivation et préfixation. Remarques sur les mots construits avec l'élément télé. **Cahiers de Lexicologie**, v. 4, p. 37-44, 1964.

PETROPOULOU, E. On the parallel between neoclassical compounds in English and Modern Greek. **Patras Working Papers in Linguistics**, v. 1, p. 40-58, 2009.

PETROPOULOU, E.; TEN HACKEN, P. Neoclassical word formation in WM electronic dictionaries. *In: BRAASCH, A.; POVLSEN, C. (ed.). Proceedings of the Tenth Euralex International Congress*. Copenhagen – Denmark, August 13-17, p. 169-174, 2002.

RALLI, A. Greek deverbal compounds with bound stems. **Journal of Southern Linguistics**, v. 29, n. 1/2, p. 150-173, 2008a.

RALLI, A. Compound markers and parametric variation. **STUF – Sprachtypologie und Universalienforschung**, v. 61, n. 1, p. 19-38, 2008b.

RADIMSKÝ, J. Les nouveaux confixes en italien contemporain. *In: PEŠEK, O. (ed.). Opera romanica 5, Langue et société – Dynamique des usages*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2004. p. 151.

- | A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo

RADIMSKÝ, J. Konfixace vsoučasné italské slovo tvorbě. **Časopis pro moderní filologii**. 93, v. II. Praha: Ústav pro jazyk český, 2011. p. 104-122.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 45. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

RONDININI, R. B. **Formações X-ólogo e X-ógrafo no português: uma abordagem derivacional**. 2004. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

RONDININI, R. B.; GONÇALVES, C. A. Formações X-logo e X-grafo: um caso de deslocamento da composição para a derivação? *In: Textos selecionados do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (APL)*. v. 22. Coimbra/Lisboa: Colibri, 2007. p. 533-546.

SCALISE, S. **Generative Morphology**. Foris: Dordrecht, 1984.

SCALISE, S. *et alii*. Exocentricidade na composição. **Gengo Kenkyu** 135, p. 49-84, 2009.

WARREN, B. The importance of combining forms. *In: DRESSLER, W. U.; RENNISON, J.; LUSCHÜTZKY, H. C.; PFEIFFER, O. E. (ed.). Contemporary morphology*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1990. p. 111-132.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: GONÇALVES, Carlos Alexandre; SOUZA, Tiago Vieira de. A confixação como processo de formação de palavras no português brasileiro contemporâneo. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 122-147, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2823>

Submetido em: 30/03/2020 | Aceito em: 20/06/2020.

AQUISIÇÃO FONOLÓGICA DO PORTUGUÊS: UM ESTUDO LONGITUDINAL

PHONOLOGICAL ACQUISITION OF PORTUGUESE: A LONGITUDINAL STUDY

Raquel Márcia Fontes MARTINS¹
Lara Fernandes MARIANO²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a aquisição da linguagem por uma criança (de 11 meses e 3 dias a 1 ano 9 meses e 15 dias) com desenvolvimento típico, em um estudo longitudinal. Em específico, avalia-se a aquisição sonora dessa criança. Foram realizados estudos com enfoque na aquisição fonológica do Português Brasileiro (PB) e estratégias de reparo comumente utilizadas por crianças em aquisição (LAMPRECHT, 2004; KAIL, 2013). Para proceder a esta pesquisa, foram realizadas gravações periódicas de áudio-vídeo no ambiente familiar da criança, com o envolvimento dos pais e de pessoas próximas, para que a criança se sentisse à vontade para produzir os sons de forma natural e espontânea. Também foi utilizado um diário de campo, para anotar observações sobre habilidades e o comportamento da criança durante as coletas. A partir da pesquisa, após a fase do balbúcio, constatou-se uma cronologia de aquisição sonora na seguinte ordem: aquisição de vogais, de consoantes nasais, de consoantes plosivas e, por fim, de consoantes fricativas.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem. Aquisição Fonológica. Estudo Longitudinal.

Abstract: This study aims to analyze the language acquisition by a child (from 11 months and 3 days to 1 year 9 months and 15 days) with typical development in a longitudinal study. Specifically, the child's sound acquisition is evaluated. The studies were conducted with focus on the phonological acquisition of Brazilian Portuguese (PB) and repair strategies commonly used by children in acquisition (LAMPRECHT, 2004; KAIL, 2013). To carry out this research, periodic audio-video recordings were performed in the child's family environment with the involvement of parents and close people, so that the child felt comfortable to produce the sounds naturally and spontaneously. Also, a field diary was used to record observations on the child's skills and behavior during collections. From the research, it was verified a chronology of sound acquisition. In this way, the child first presents the babble, then the acquisition of the vowels, the nasal consonants, the plosive consonants, and finally the fricative consonants.

Keywords: Language Acquisition. Phonological Acquisition. Longitudinal Study.

¹ Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil; raquelfontesmartins@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0003-0321-3848>

² Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil; larinha.mariano@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4776-9963>

Introdução

Os primeiros estudos sobre a aquisição da linguagem começaram no século XIX, quando a literatura aponta linguistas e filósofos que registravam a fala espontânea de seus próprios filhos com a finalidade de realizar pesquisas. Esses estudiosos, providos não só pelo interesse parental, mas também pelo interesse profissional, ficaram conhecidos como “diaristas”. Desde então, esses estudos que buscam acompanhar o desenvolvimento da fala da criança podem ser realizados de duas formas: a longitudinal e a transversal. A pesquisa transversal envolve um número maior de crianças e as coletas de dados são realizadas em tempo dilatado. Já os trabalhos do tipo longitudinal analisam o processo de aquisição ao longo do tempo com número menor de indivíduos, assim como faziam os diaristas (SCARPA, 2012).

O interesse em realizar essa pesquisa se deu a partir do nascimento da filha de uma das pesquisadoras. Este estudo foi realizado entre os 11 meses e 1 ano e 9 meses de idade de Maria (nome fictício) que apresenta desenvolvimento típico de fala. Assim, o trabalho presente configura-se como um estudo de caso e tem como objetivo central estudar o desenvolvimento típico da fala de uma criança falante do português brasileiro (PB), por meio de uma pesquisa longitudinal. Objetiva-se analisar as principais produções sonoras realizadas pela criança no período dos dez meses avaliados, observando-se uma cronologia de aquisição (OLIVEIRA *et al.*, 2004). Com este trabalho, espera-se contribuir para os estudos da área de aquisição da linguagem, especialmente, da aquisição fonológica do PB.

Neste artigo, as seções seguintes tratam dos tópicos: algumas questões teóricas importantes na aquisição da linguagem; a aquisição fonológica do português e as estratégias de reparo realizadas pela criança em aquisição; a metodologia utilizada no estudo; a análise dos dados obtidos e as considerações finais deste trabalho.

Aquisição da linguagem, aquisição fonológica do PB e estratégias de reparo

A aquisição da linguagem é um tema que causa muitas curiosidades entre os estudiosos e leigos que procuram entender como esse processo complexo ocorre em um curto período da vida da criança. Em termos gerais, Scarpa (2012, p. 243) afirma que

A Aquisição da Linguagem é, pelas suas indagações, uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar. No meio do caminho entre teorias linguísticas e psicológicas, tem sido tributária das indagações advindas da Psicologia (do Comportamento, do Desenvolvimento, Cognitiva, entre outras tendências), da Linguística. No entanto, na contramão, as questões suscitadas pela Aquisição da Linguagem, bem como os problemas metodológicos e teóricos colocados pelos próprios dados aquisicionais, têm, não raro, levado tanto a Psicologia (sobretudo a Cognitiva) e a própria Linguística a se repensarem e renovarem. Por isso é que se diz que a Aquisição da Linguagem tem sido uma arena privilegiada de discussão teórica tanto da Linguística quanto da Psicologia Cognitiva, como também das Neurociências.

Ainda de acordo com a autora, os estudos sobre a aquisição da linguagem devem ser divididos em subáreas específicas para cada tema. Como, por exemplo, a aquisição da língua materna de crianças com o desenvolvimento típico ou atípico, como, também, a aquisição de segunda língua e a aquisição da escrita (SCARPA, 2012). Este trabalho irá contemplar as principais teorias que fundamentam os estudos da aquisição da linguagem com foco na aquisição fonológica típica – desenvolvimento de fala considerado normal. Nas palavras de Lamprecht (2004, p. 24), “desenvolvimento linguístico adequado à idade cronológica em termos de compreensão e produção de linguagem nos níveis sintático, semântico, morfológico e pragmático.”.

Sim-Sim (2017, p. 18) afirma que “o processo de aquisição da linguagem pela criança é intrigante para qualquer adulto que, no convívio direto com uma criança, se apercebe da facilidade e da rapidez com que a mesma apreende e domina a língua.”. Nesse sentido, Grolla e Silva (2014, p. 36) afirmam que, “entre o nascimento e os 5 anos de idade, ela se torna falante proficiente de sua língua, uma coisa que nós, em qualquer idade depois de adultos, não conseguimos nem com muita dedicação!”. Além disso, a criança adquire a fala ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades cognitivas e relações sociais (KAIL, 2013).

Sendo assim, a criança apresenta uma evolução extraordinária no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem. Lamprecht (2004, p. 28) pondera que “o bebê percebe a pausa rítmica e entonacional da fala desde a vida intra-uterina; o feto ouve a voz da sua mãe e de outros falantes presentes no ambiente, do mesmo modo como também ouve músicas”. De acordo com Kail (2013), entre o primeiro e o quarto mês do bebê, ele é capaz de diferenciar fonemas (/ba/, /pa/) e, com seis meses, consegue discriminar /p, t, k/ de /b, d, g/. Ainda conforme a autora,

- | Aquisição fonológica do Português: um estudo longitudinal

A percepção das vogais parece ser precocemente afetada pelas restrições da língua materna. A partir dos 6-8 meses, os bebês anglófonos não distinguem mais os contrastes vocálicos ausentes na sua língua. O espaço vocálico estaria estabelecido ao redor dos 10 meses, e os repertórios consonânticos de crianças de diferentes comunidades linguísticas se diferenciam progressivamente entre 11 e 13 meses. (KAIL, 2013, p. 28).

Com um ano de idade, a criança inicia a produção de suas primeiras palavras. Tais palavras, geralmente, nomeiam objetos de costume da criança como, por exemplo, “mamãe”, “papai”, “auau” etc. Já com um ano e meio, as crianças começam a fazer combinações com palavras isoladas e, nessa mesma idade, o seu vocabulário aumenta a cada dia, pois elas aprendem palavras novas a todo momento (GROLLA; SILVA, 2014).

A partir da reflexão e da curiosidade de conhecer profundamente como o processo de aquisição da linguagem acontece, diversos teóricos (SKINNER, 1957; CHOMSKY, 1959; PIAGET, 1976; VYGOTSKY, 1993) se ocuparam em estudar esse processo, geralmente, em propostas de base inatista ou social (CEZARIO; MARTELOTTA, 2017). Deve-se destacar que este trabalho tem como referência propostas sociointeracionistas que consideram que “a linguagem é atividade constitutiva do conhecimento de mundo pela criança” (SCARPA, 2012, p. 218), e que a interação social e a atividade comunicativa da criança com seus interlocutores é essencial ao processo de aquisição. No sociointeracionismo, além de se observar o desenvolvimento linguístico da criança, consideram-se também habilidades ou outras formas de desenvolvimento, como, por exemplo, os desenvolvimentos sociocognitivo e motor.

Ressalta-se que este trabalho tem como referência também Modelos baseados no Uso em Aquisição (FERRARI, 2011; BYBEE, 2001). Esses modelos propõem que a estrutura linguística emerge do uso, da experiência. Considera-se que a aquisição da linguagem ocorre por meio de habilidades que não são exclusivas da língua, mas que fazem parte de qualquer forma de aquisição ou aprendizagem, como as habilidades de categorização e generalização (BYBEE, 2001). Esses modelos também propõem que a aquisição ocorre de forma gradual, ou seja, a criança não realiza a pronúncia alvo em sua primeira produção, mas vai adquirindo gradualmente essa pronúncia

Passando a tratar da aquisição fonológica do português brasileiro, ressalta-se que os estudos nessa área ganharam destaque nas últimas décadas no Brasil. A primeira faculdade a ofertar uma disciplina sobre os estudos de aquisição da linguagem foi a PUC do Rio Grande do Sul (PUCRS) na década de 80, onde também foram realizadas as primeiras coletas de dados da fala. Além disso, as primeiras coletas aconteceram apenas

com crianças que apresentavam desvios fonológicos, o que mais tarde foi observado por Mehmet Yavas, em 1983, que, para estudar as crianças com desvios na fala, era necessário estudar primeiro as crianças com desenvolvimento considerado normal (LAMPRECHT, 2004).

A partir disso, vários autores têm contribuído de forma significativa para os estudos de aquisição fonológica do português com o intuito de fornecer parâmetros que fomentam essa área de pesquisa. Lamprecht *et al.* (2004), por exemplo, no livro *Aquisição Fonológica do Português*, reúnem trabalhos de pesquisadores que se propuseram a estudar o percurso da aquisição dos segmentos do português. Sendo assim, o trabalho apresenta um detalhamento do desenvolvimento de diferentes aspectos sonoros: a aquisição das vogais; a aquisição das plosivas e nasais; a aquisição das fricativas; a aquisição das líquidas; a aquisição do núcleo complexo, da coda e, por fim, a aquisição do *onset* complexo.

Essas pesquisas foram embasadas em dados coletados da fala de centenas de crianças na faixa etária de 1 a 7 anos de idade por meio de estudos transversais e longitudinais. No capítulo “Cronologia da Aquisição dos Segmentos e das Estruturas Silábicas”, os autores reuniram os resultados dessas pesquisas em um quadro, a fim de mostrar uma cronologia da aquisição dos fonemas do português separados por classes de sons, em diferentes posições silábicas. O Quadro 1, a seguir, foi retirado do capítulo mencionado com o intuito de demonstrar essa proposta de cronologia de aquisição fonológica do português brasileiro, baseada nas pesquisas com as crianças citadas. O quadro apresenta a aquisição sonora em cada faixa etária considerada nas pesquisas. Desse modo, verifica-se, por exemplo, que, com 1 ano e 2 meses, a criança adquire a vogal [a]. Já com um 1 e 4 meses, a criança adquire, além de [a], as vogais [u, e, o, i, a]. Com 1 ano e 6 meses, além dos sons vocálicos anteriores, a criança adquire as consoantes [p, b, t, m, n]. E assim, sucessivamente, em cada faixa etária.

Quadro 1. Cronologia de Aquisição Fonológica do Português Brasileiro

posição na palavra faixa etária	vogais	plosivas, nasais e africadas			fricativas				líquidas				
	núcleo	onset (absoluto e medial)	coda final	coda medial	onset absoluto	onset medial	coda final	coda medial	onset absoluto	onset medial	onset complexo	coda final	coda medial
1:2	a												
1:3	u, i, a												
1:4	u, e, o, i, a											j**	
1:6	u, e, o, i, a	p, b, t, d, m, n										l	
1:7	o, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, m, n, ɲ	n***									l	
1:8	o, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ	n		v	v						l	
1:9	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ	n		f, v	f, v						l	
2:0	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ	n		z, f, v	f, v, s, z						l	
2:2	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, tʃ, dʒ*	n	n	z, f, v	f, v, s, z						l	
2:6	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, tʃ, dʒ	n	n	s, ʒ, z, f, v	f, v, s, z	s					l	
2:8	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, tʃ, dʒ	n	n	s, ʒ, z, f, v	f, v, s, z	s		l			l	
2:10	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, tʃ, dʒ	n	n	s, ʒ, z, f, v	f, v, f, s, z	s		l			l	
3:0	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, tʃ, dʒ	n	n	s, ʒ, z, f, v	f, v, f, s, z	s	s	l	l		l	l
3:4	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, tʃ, dʒ	n	n	s, ʒ, z, f, v	f, v, f, s, z	s	s	l, R	l, R		l	l
3:6	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, tʃ, dʒ	n	n	ʃ, s, ʒ, z, f, v	f, v, ʃ, f, s, z	s	s	l, R	l, R		l	l
3:8	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, tʃ, dʒ	n	n	ʃ, s, ʒ, z, f, v	f, v, ʃ, f, s, z	s	s	l, R	l, R		l	l
3:10	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, tʃ, dʒ	n	n	ʃ, s, ʒ, z, f, v	f, v, ʃ, f, s, z	s	s	l, R	l, R		l, r	ɾ, l
4:0	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, tʃ, dʒ	n	n	ʃ, s, ʒ, z, f, v	f, v, ʃ, f, s, z	s	s	l, R	ɾ, R, ʎ, l		l, r	ɾ, l
4:2	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, tʃ, dʒ	n	n	ʃ, s, ʒ, z, f, v	f, v, ʃ, f, s, z	s	s	l, R	ɾ, R, ʎ, l		l, r	ɾ, l
5:0	o, e, u, e, o, i, a	p, b, t, d, k, g, m, n, ɲ, tʃ, dʒ	n	n	ʃ, s, ʒ, z, f, v	f, v, ʃ, f, s, z	s	s	l, R	ɾ, R, ʎ, l	l, r	l, r	ɾ, l

* tʃ, dʒ não são fonemas, são alofonos do português. ** a coda com /l/ é realizada como [w] *** a coda final com /N/ é realizada como ditongo nasalizado

Fonte: Oliveira *et al.* (2004, p. 171)

Ressalta-se que essa proposta de cronologia de aquisição fonológica do português brasileiro será considerada no estudo longitudinal aqui empreendido. Este trabalho irá cotejar tal proposta e o desenvolvimento fonológico da criança avaliada, em relação a classes de sons e estruturas silábicas.

Lamprecht (2004, p. 22-23) afirma que, para saber se uma estrutura silábica ou um segmento foi adquirido, de fato, pela criança, “é necessário ter-se um critério de proporção de acertos de produção a partir do qual essa afirmação possa ser feita.” Sendo assim, a autora se apoia em estudos que consideram que determinado som foi adquirido se a criança apresentar uma porcentagem de 80 a 86% de produções corretas de determinado som (LAMPRECHT, 2004).

Além disso, a pesquisadora explica quatro tópicos básicos que devem ser considerados ao observar como a criança aprende a falar. Em primeiro lugar, a autora afirma que as *variações individuais* entre crianças da mesma idade podem ser um tanto amplas no que diz respeito ao seu domínio dos segmentos presentes nessa aquisição (LAMPRECHT, 2004).

Mesmo com essa variação, como Menn e Stoel-Gammon (1997 *apud* TORETI; RIBAS, 2010, p. 3) afirmam, “parece haver um determinado padrão na ordem de domínios dos fonemas, já que a maioria das crianças apresenta [...] a mesma ordem de aquisição, aproximadamente com a mesma idade”. Ou seja, embora haja variação interindividual na aquisição, a maioria das crianças apresenta um padrão na ordem de aquisição.

O outro aspecto importante que, segundo Lamprecht (2004), deve ser considerado para os estudos fonológicos em aquisição, são as *regressões no desenvolvimento fonológico* infantil. Conforme Bonilha (2004a, p. 204), por meio de uma pesquisa realizada com coletas de dados de fala, os resultados mostraram que esses dados “flutuam dentro de um determinado limite, o que corresponde pelas regressões encontradas”. Nesse sentido, Lamprecht (2004, p. 26) afirma que

[...] a evolução – tanto do domínio dos segmentos como no das estruturas silábicas – desde o estado inicial da aquisição em direção ao estado final, quando o sistema está compatível com o alvo-adulto, não é constante, num movimento linear, mas sim com discontinuidades. A variabilidade individual determina se essas regressões no desenvolvimento de uma certa criança são desprezíveis, passando despercebidas, ou se são importantes, com picos de baixas porcentagens de produção correta interferindo ao longo da linha evolutiva. (LAMPRECHT, 2004, p. 26).

Sendo assim, essas regressões devem ser consideradas naturais no desenvolvimento fonológico. Além desse aspecto, Lamprecht (2004) destaca o *conhecimento fonológico* subjacente da criança. A autora afirma que não é sempre que

[...] a criança pequena manifesta todo o conhecimento, toda a sua capacidade na produção da fala. Em outras palavras, é possível que a criança saiba mais do que os interlocutores – os adultos e outras crianças com que interage – podem perceber. Numa observação minuciosa, encontraremos, às vezes, evidências que apontam para a representação subjacente existente na mente da criança, porém não-evidenciada na fala. (LAMPRECHT, 2004, p. 30).

Um importante tópico destacado por Lamprecht (2004) como fundamental para se entender a aquisição fonológica são as *estratégias de reparo* utilizadas pela criança em aquisição. Essas estratégias são abordadas a seguir e, à frente, são focalizadas na análise dos dados coletados nesta pesquisa.

As *estratégias de reparo* ou *processos fonológicos* são mecanismos naturais que as crianças desenvolvem a partir da necessidade de produzirem algum som que não dominam completamente ou não tenham conhecimento. A Fonologia Natural, que tem como um dos principais influentes os estudos de Stampe (1973), considera que essas estratégias “constituem-se por operações mentais de simplificação, através dos quais segmentos ou sequências que se mostram difíceis para a criança são substituídos por outros sem a propriedade complexa” (MATZENAUER; COSTA, 2017, p. 54). Nas palavras de Othero (2005, p. 1),

Em suas tentativas de produção de palavras tais quais ouvidas pelas produções dos adultos, as crianças tentam adaptar a forma das palavras de maneira que consigam produzi-las o mais próximo possível da fala adulta. Ou seja, as suas produções iniciais não são perfeitas, cópias fiéis da fala adulta, tampouco são desordenadas e caóticas; são antes tentativas de produções próximas à fala adulta. Essas tentativas contêm “erros” e desvios de pronúncia que podem mostrar muitas coisas: que estratégias a criança está utilizando para produzir determinados tipos de sons, qual a dificuldade que a criança está enfrentando para produzir outros tipos de sons e, muitas vezes, podem inclusive mostrar o nível de consciência fonológica da criança, por exemplo.

Para exemplificar aqui algumas estratégias de reparo, utilizam-se aquelas apontadas por Lamprecht (2004, p. 28):

No nível segmental:

- a dessonorização de obstruintes (ex.: ‘abre’ → [‘api]);
- a anteriorização (ex.: ‘queijo’ → [‘kezu]);
- a posteriorização (ex.: ‘bolsa’ → [‘boja]);
- a semivocalização de líquidas (ex.: ‘cenoura’ → [‘noja]),
‘colo’ → [‘kəwu], ‘folha’ → [‘foja]);
- a substituição de líquida, geralmente de não-lateral por lateral (ex.:
‘passarinho’ → [pasa’liju], ‘barraca’ → [ba’laka];
- a não-realização do segmento em onset simples (ex.: ‘sabonete’ →
[‘eti], ‘rua’ → [‘ua]).

No nível silábico:

- a não-realização do segundo membro de um onset complexo (ou redução de encontro consonantal) (ex.: 'braço' → ['basu]);
- a não-realização da coda (ex.: 'carninha' → [ka'niɲa]);
- a metátese (ex.: 'verde' → ['vredzi], 'dragão' → [da'grãw]);
- a epêntese (ex.: 'brabo' → [ba'rabu]);
- a não-realização de uma ou mais sílabas (ex.: 'dormindo' → ['mindu], 'dinossauro' → ['sawo]).

Essas estratégias são realizadas a partir dos 12 meses e podem durar até os 5 anos de idade, que é quando a criança começa, de fato, a dominar os segmentos da língua. Segundo Othero (2005, p. 4), esses processos acontecem de forma natural, inata e universal, pois todos os indivíduos que apresentam um desenvolvimento considerado normal, “em algum momento durante os primeiros anos de sua aquisição da linguagem, enfrentaram tais dificuldades e limitações.”.

Sobre a importância dos estudos que envolvem o conhecimento das estratégias de reparo, Othero (2005, p. 2) afirma que

[...] qualquer pesquisador interessado no estudo da fala da criança (linguistas, fonaudiólogos, psicólogos etc.) deveria conhecer a teoria dos processos fonológicos para melhor compreender algumas das estratégias utilizadas pelas crianças na aquisição fonológica de sua língua materna.

A próxima parte do trabalho tratará da metodologia utilizada nesta pesquisa que acompanha, em um estudo de caráter longitudinal, a aquisição da fala de uma criança, uma menina, no período de 11 meses a 1 ano e 9 meses de idade, realizando-se, portanto, um estudo de caso.

Metodologia

O trabalho presente tem como referência inicial um estudo bibliográfico fundamentado em discussões teóricas e conceituais sobre a aquisição da linguagem como demonstrado na seção anterior. Além disso, à semelhança da maioria dos estudos em aquisição, esta pesquisa contou com uma coleta de dados.

Especificamente, realizou-se uma coleta longitudinal de fala com uma criança monolíngue, falante do português brasileiro, em um estudo de caso. Esse tipo de estudo “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que

se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.” (FONSECA, 2002, p. 33). Trata-se de uma menina, Maria, cujos dados foram coletados no período de 11 meses a 1 ano e 9 meses de idade (entre junho de 2018 e abril de 2019). Ressalta-se que esta criança é natural da cidade de Lavras (MG). Seus pais, estudantes universitários, são provenientes de Aiuruoca (MG). A escolha da criança analisada se deu por esta ser filha de uma das pesquisadoras deste estudo.

Esta pesquisa tem um caráter longitudinal, ou seja, é um “estudo que acompanha o desenvolvimento da linguagem de uma criança ao longo do tempo” (SCARPA, 2012, p. 242). Como se destacou, a pesquisa contou com gravações quinzenais com duração média de 30 minutos cada. Ao todo, foram 22 sessões de coleta de dados. Como afirma Scarpa (2012, p. 242), “registrando uma quantidade razoável da fala da criança de cada vez, pode-se ter uma amostra bastante representativa para se estudar como o conhecimento da língua pela criança é adquirido e/ou como muda com o tempo.”. Além disso, trata-se, aqui, de uma pesquisa qualitativa, que, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”.

É importante ressaltar que os estudos de Lamprecht (2004) apontam que, para confirmar se a criança adquiriu, de fato, determinado segmento ou classes de sons, é preciso que ela apresente, em média, 80% de produções corretas. O presente trabalho, por ser uma pesquisa qualitativa, não apresenta a contagem numérica ou percentual das produções, mas apresenta um aprofundamento das principais produções que foram realizadas pela criança em determinada idade, sem afirmar, contundentemente, se as produções sonoras foram adquiridas realmente ou não.

É ainda relevante mencionar que trabalhos que envolvem coletas de dados de aquisição fonológica exigem bastante atenção por parte do pesquisador. A pretensão, neste estudo, é coletar dados da fala espontânea, o que, conforme Grolla e Silva (2014, p. 94), “caracteriza-se por não guiar a fala da criança de modo a fazê-la produzir determinadas construções específicas”. Sendo assim, a criança deve ser observada em suas ações naturalísticas, para que se obtenham os dados necessários e esperados por esse tipo de estudo.

Nesta pesquisa, foram realizadas as gravações da fala da criança, utilizando-se um celular da marca Iphone, modelo SE. Em seguida, foram feitas as transcrições dos áudios-imagem de Maria. Foram usados objetos que ajudaram na produção espontânea da criança, como brinquedos musicais, brinquedos de madeira, bonecas, jogos, chocalhos, comidas, etc. Também serviu de ferramenta um diário de campo, para anotar observações sobre habilidades, o estado ou o comportamento da criança durante as coletas. Exemplos

de observações consideradas relevantes para o presente trabalho são habilidades motoras e atividades lúdicas que a criança apresentou nas coletas. É importante destacar que as gravações foram realizadas sempre no ambiente familiar perto dos pais, do irmão, dos avós e de pessoas próximas, para que a criança se sentisse à vontade para interagir e dialogar.

Como se mencionou, a coleta iniciou quando a criança estava com 11 meses e finalizou com 1 ano e 9 meses de idade. Vale considerar também que, em algumas coletas, a criança não se mostrava disposta, sendo assim, a gravação era interrompida para seu bem-estar. Em alguns períodos, também, ela estava em processo de dentição, o que a deixava mais introspectiva.

Depois das coletas realizadas, os dados foram transcritos e avaliados por meio de análise auditiva. Nessa análise, as gravações em áudio-vídeo foram ouvidas e vistas repetidas vezes, até se chegar à compreensão da fala da criança, para se proceder à transcrição dessa produção sonora. Na transcrição e análise dos dados, utilizou-se o programa de edição de textos Word (Microsoft). Em seguida, os dados transcritos e avaliados foram sintetizados em um quadro, apresentado na próxima seção, que demonstra: as principais produções sonoras realizadas, a idade da criança no momento da coleta, a transcrição fonética, o sentido dessas produções e observações do diário de campo sobre a coleta ou a criança. Essa organização implicou construir uma ordem cronológica de aquisição do português pela criança aqui analisada, o que será visto na análise dos dados e discussão dos resultados, a seguir.

Aquisição fonológica em pesquisa longitudinal

Apresentamos, a seguir, a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos por meio da coleta de dados, explicitada na seção anterior. O Quadro 2, a seguir, sintetiza as principais produções fonológicas que foram realizadas pela criança investigada. Dessa forma, o quadro apresenta: as 22 coletas realizadas; a idade da criança no momento de cada coleta; as principais produções que ela realizou; a transcrição fonética e o sentido dessas produções e as observações do diário de campo relevantes para esta pesquisa.

Deve-se fazer a leitura do Quadro 2 da seguinte forma: por exemplo, na coleta 2, a idade da criança era de 11 meses e 17 dias (00:11;17), e a produção observada foi de balbúcio e da palavra *ae* → [a.é] → cadê. Já as observações mostram que a criança estava brincando com o irmão, desenvolvendo, dessa forma, atividades lúdicas. Outro exemplo é a coleta 8 em que a criança estava com 01:02;17 (um ano, dois meses e 17 dias). Nesta coleta, não houve ocorrências de produção de sons, pois a criança se mostrou sem disposição no momento da gravação. Veja-se, assim, o Quadro 2:

Quadro 2. Dados coletados: faixa etária 0:11;03 a 01:09;15

Coleta	Idade	Produção	Transcrição Fonética	Sentido	Observações do diário de campo
1	0:11;03	bababa	balbucio	—	primeiros passos sem apoiar, brinca com brinquedos: carrinhos, toquinhos de madeira.
2	0:11;17	ababa AÊ?	balbucio [a.'e]	— cadê?	brinca com o irmão de bola
3	1:00;03	Bumbum bum	balbucio	—	come banana com as mãos período de denteição
4	1:00;17	abubu O AI	balbucio ['o] ['aj]	— vou ai	gargalhadas, expressões faciais: sorriso, caretas, etc.
5	1:01;02	AÔ	[a.'o]	alô	sobre as escadas sozinha (sem apoio de adultos) com o apoio das mãos.
6	1:01;23	MAMÁ	[mæ.'ma]	mamãe	brinca com livros, brinquedos de madeira: toquinhos, carrinhos, casinha e mama.
7	1:02;04	AUAU BÓ	[aw.'aw] [bɔ]	auau Bob	brinca com potes: fecha e abre várias vezes.
8	1:02;20	(não ocorreu pronúncia)	—	—	não estava disposta para gravações.
9	1:03;01	Ó ATI ABU	['ɔ] [a.'tʃi] ['a.bʊ]	olha aqui água	dança e emite sons vocais com ritmo.
10	1:03;15	(não ocorreu pronúncia)	—	—	não estava disposta para gravações.
11	1:04;03	MAMÃ FOFÓ	[mã.'mã] [fɔ.'fɔ]	mamãe vovó	faz carinho, dança, dá abraço.
12	01:04;19	TÁ MAMÁ PAPÁ	['ta] [mæ.'ma] [pa.'pa]	ta mamá papai	o andar se mostra cada vez mais rápido e as brincadeiras com o irmão ficam cada vez mais harmônicas.
13	1:05;03	ABA	['a.bə]	água	brinca de pega-pega com o irmão; solta gargalhadas.
14	01:05;18	VOVÓ	[vɔ.'vɔ]	vovó	corre; brinca com o cachorro, brinca de areia com o avô (gravação realizada no sítio dos avós).
15	1:06;00	ÃO IO A	['ãw] ['iʊ] ['a]	irmão tio Rá	brinca com brinquedos de pelúcia e bonecas.
16	1:06;18	BÓPA AIAI	['bɔ.pə] [aj.'aj]	bota ai ai	tenta colocar os sapatos sozinha, se mostra cada vez mais independente.

Coleta	Idade	Produção	Transcrição Fonética	Sentido	Observações do diário de campo
17	1:07;05	MAMÃE PAPAI BÉDI COCO SISI	[mã.'mõj] [pa.'paj] ['bɛ.di] [co.'co] [si.'si]	mamãe papai Bédi coco xixi	brinca com o irmão e com o cachorro (Bédi) na água e na areia (gravação realizada no sítio dos avós).
18	1:07;20	PACA PÓCA	['pa.cə] ['pɔ.cə]	vaca pipoca	brinca e interage enquanto o irmão vê desenho (ainda não demonstra interesse por tv).
19	1:08;00	PODI AI ADÊ? NENÉM PACA TAVO	['pɔ.di] [ai] [a.'de] [ne.'nẽej] ['pa.cə] ['ta]	pode ai cadê? neném vaca ta	brinca com o irmão de correr e pular (já consegue pular com os dois pés).
20	1:08;15	VOVÓ APÉ DADE PAUM BÓITI OVO	[vɔ.'vɔ] [a.'pɛ] ['da.di] ['pãw] ['bɔj.ti] ['o.vɔ]	vovó pé soledade pão bota de novo	pula; bate palmas; roda (se mostra cada vez mais habilidosa).
21	1:09;00	Ó AU AU POCO DÊ? MÃO ÃO I	['ɔ] [aw.'aw] ['po.kɔ] ['de] ['mãw] ['ãw] ['i]	olha o auau pouco cadê? irmão João Davi	brinca com o violão, com avós e tios (gravação realizada na casa dos avós).
22	1:09;15	VOVÔ CACÁ QUÉ PAIA MÁ PESSI SOEDADE TADA POTI	[vo.'vo] [cə. 'ca] ['quɛ] ['paj.ə] ['ma] ['pe.si] [so.e.'da.di] ['ta.də] ['pɔ.ti]	vovô Cacá Quer praia mar peixe soledade cantada pote	pula; brinca na água e na areia; brinca com brinquedos de plástico; corre; brinca com o irmão (gravação realizada em uma viagem para a praia)

O Quadro 2 apresenta todas as produções coletadas neste estudo. A fim de interpretar esses dados, optou-se por promover a discussão em separado, por classes sonoras, tendo como foco analisar o desenvolvimento fonológico da criança, levando em consideração, principalmente, a cronologia de aquisição fonológica, sintetizada no Quadro 1 (OLIVEIRA *et al*, 2004, p. 171) apresentado. Sendo assim, passa-se à análise, detalhada na seguinte ordem: o balbucio, a aquisição das vogais, a aquisição das nasais, a aquisição das plosivas e a aquisição das fricativas.

Balbuício

A primeira ocorrência de produção de sons observada nos dados da criança participante foi o balbuício, que é a produção de sons vocálicos e consonantais realizada de forma repetitiva. De acordo com os estudos de Jakobson (1967 *apud* MILANO; FLORES, 2015, p. 66) “trata-se de um mecanismo das formas de linguagem de berço que pode funcionar como índice da passagem do balbuício à palavra, visto que a repetição aponta para a instanciação de uma ‘entidade semântica’”.

Pode-se observar nas coletas 1, 2, 3 e 4 – entre 00:11:03 e 01:00:17 – que Maria produziu: “bababá”, “ababá”, “bumbumbum” e “abubu”, respectivamente. Desta forma, o segmento consonantal [b] seguido das vogais [a, u, ~u] foram produzidos no padrão silábico CV – consoante/vogal, havendo também a ocorrência de sílaba V com a vogal “a”.

Uma curiosidade a respeito desses dados é que, ao mesmo tempo em que a criança produzia o balbuício, também começava a pronunciar suas primeiras palavras, como na coleta 2, com a palavra *aê* → [a. 'e] → *cadê*, e, na coleta 4, em que ela produziu *ai!* (interjeição) e a palavra *o* → [o] → *vou*. Outro aspecto a ser observado nas coletas é que a criança também estava desenvolvendo habilidades motoras, sociais, paralelamente às habilidades linguísticas: os primeiros passos, brincando com o irmão, fazendo expressões faciais, entre outros. Esse é um dado importante que dialoga com a perspectiva teórica deste estudo que considera outras habilidades que não somente a linguística no processo de aquisição da linguagem (SCARPA, 2012; BYBEE, 2001).

Assim, percebeu-se que à medida em que a criança aumentava a produção de palavras da língua, ela diminuía a vocalização do balbuício. “É nesse momento que se percebe a linha de corte entre aquilo que é produzido indistintamente como ‘explosão de balbuício’ – a criança é capaz de produzir qualquer som de qualquer língua do mundo.” (MILANO; FLORES, 2015, p. 68).

Aquisição das vogais

Conforme Bonilha (2004b, p. 65), os segmentos vocálicos são os primeiros a serem adquiridos pela criança. Começa com a aquisição da vogal [a] e “somente aos 1:08 todo o sistema vocálico do português está adquirido.”

Frota e Name (2017, p. 52) afirmam que “o sistema fonológico do Português integra um conjunto de sete vogais: /i e ε a u o ɔ/”. As vogais /a, e/ foram as primeiras a serem produzidas pela criança investigada com 00:11:17, como mostra a coleta 2 com a produção da palavra *aê* → [a. 'e] → *cadê*. De acordo com os estudos de Bonilha (2004b),

a aquisição fonológica de /a/ acontece com 1 ano e 2 meses, mas pode-se observar que Maria já estava apresentando esse som. A respeito da realização da vogal [e], nota-se um fato curioso: a criança não apresentou outras produções com o emprego dessa vogal nas coletas seguintes à coleta 2 e só ocorreu produção, novamente, na coleta 19, com a idade 1:08 com as palavras: *ade* → [a.'de] → cadê e nene → [ne.'ne] → neném.

Em seguida, a coleta 4 mostra que as vogais [o, i] foram pronunciadas com 1 ano e 17 dias. Neste dado, a produção encontrada foi de o → ['o] → vou e ai → ['aj] → ai (no sentido de interjeição). É importante dizer que os dados dos estudos de Bonilha (2004b) mostram que a aquisição da vogal [o] acontece com 1 ano e 3 meses, e a aquisição da vogal [i] com 1 ano e 2 meses. Já a vogal [u] foi produzida em seguida das vogais [o, i], com a idade de 1:02;04. A produção observada foi *auau* → [aw.'aw] → cachorro, como mostra a coleta 7. Já a pronúncia da vogal média [ɔ] foi observada na mesma coleta, em que Maria produziu bó → ['bɔ] → Bob (nome do cachorro), 4 meses mais cedo do que previsto pela autora. Em seguida, na coleta 17, a criança apresentou o fonema [ɛ] com 1 ano 7 meses e 5 dias, quando pronunciou a palavra *bédi* → ['bɛ.di] → *bédi* – nome do cachorro com que ela brincava no momento da coleta.

Sobre as estratégias de reparo do conjunto vocálico, observou-se que foram aplicadas poucas vezes pela criança. Conforme Bonilha (2004b, p. 69), esse processo realizado na aquisição dos segmentos consonantais “pouco é aplicado quando a vogal-alvo não é realizada. Isso ocorre porque as vogais ocupam a posição de núcleo silábico, portanto, apagá-las implica o apagamento de toda a sílaba.”. Além disso, a autora afirma que 95% das produções vocálicas mostram ser corretas. Assim, os processos fonológicos apresentam uma ocorrência muito baixa nos dados deste estudo. Foram observadas estratégias de reparo em vogais, na palavra *bóita* → ['bɔj.tɔ] → *bota* que sofreu um processo de ditongação com o acréscimo da vogal [i] e na palavra *aivi* → ['aj.vi] → *árvore*, em que ocorreu o apagamento da vogal postônica [o].

Aquisição das nasais

A segunda classe de sons que a criança investigada apresentou foram as consoantes nasais, o que confirma os estudos de Fronza (1998) que diz que a aquisição das nasais acontece antes da aquisição das plosivas. Entretanto, há de se ressaltar que essa visão não é unânime, havendo estudos, como o de Rangel (1998), que apontam o contrário, que a aquisição das plosivas acontece primeiro e, em seguida, a das nasais.

Maria apresentou primeiro o segmento nasal [m] com 1:01;23, como pode-se observar na coleta 6. A palavra produzida foi mamá → ['ma.ma] → mamá. Já o segmento nasal /n/ apareceu mais tarde, com 1 ano e 8 meses (coleta 19). Assim, os dados confirmam os estudos de Rangel (1998) e Freitas (2004) que mostram que aquisição fonológica das nasais acontece até 1 ano e 8 meses.

Sobre os processos fonológicos realizados durante a aquisição das consoantes nasais, Freitas (2004, p. 79) afirma que são menos frequentes, o que “comprova a facilidade com que esses segmentos são adquiridos por falantes do português brasileiro”. Sendo assim, foi observado que, na coleta 15, ocorreu a estratégia de reparo de apagamento da sílaba átona pré-tônica [ir] e de apagamento da nasal inicial [m] na palavra ão → ['ãw] → irmão, de modo que a criança produziu o ditongo nasal da sílaba tônica apenas. Um fato interessante é que, na coleta 21, a criança pronunciou a mesma palavra, porém sem o apagamento da nasal [m]: mão → ['mãw] → *irmão*. Esse dado aponta para um processo de aquisição gradual (BYBEE, 2001), com a criança se desenvolvendo em direção à fala alvo do adulto.

Aquisição das plosivas

Observou-se que a plosiva [b] foi produzida por Maria com 1:02;04, como demonstra a coleta 7, com a produção de bóbi → ['bɔ.bi] → bob (nome do cachorro com que ela estava brincando no momento da coleta). Em seguida, na coleta 9, com 1 ano e 3 meses e 1 dia, a criança também pronunciou [b], em ába → ['a.bə] → água. A segunda plosiva apresentada pela criança foi [t]. Também com 1:03;01 (coleta 9), ela falou ati → [a.'tʃi] → aqui. Em coletas seguintes, também foram observadas produções com [t], em tá → ['ta] → tá, tavo → ['ta.vɔ] → Gustavo e tada → ['ta.də] → cantada.

Já o /p/ apareceu como a terceira plosiva que Maria pronunciou. Com 1:04;19 (coleta 12), ela falou papa → [pa.'pa] → papai. Sobre a aquisição da plosiva /d/, a criança realizou produções quando estava com 1 ano e 7 meses e 5 dias (coleta 17) com a pronúncia de bédi → ['bɛ.di] → Bédi. Uma curiosidade a respeito dessa coleta é que a criança produzia [d] de forma dental. Já com 1 ano e 8 meses (coleta 19) foi registrado o som de /d/ na palavra adê → [a.'de] → cadê e dade → ['da.di] → Soledade. Em seguida, o primeiro registro da produção plosiva dorsal /k/ aconteceu com 1 ano e 7 meses e 20 dias (coleta 18) com a produção de poca → ['pɔ.kə] → pipoca. Sendo assim, com 1 ano e 9 meses, a criança já pronunciava as plosivas /b, p, t, d, k/. Uma observação interessante é que não obtivemos registros da plosiva /g/. Assim, pode-se afirmar que a não produção do /g/ nesses dados confirma os estudos de Bonilha (2004b), a qual assevera que a aquisição das plosivas dorsais é tardia.

Sobre as estratégias de reparo observadas, verificou-se a ocorrência do processo de anteriorização que “é a substituição de uma consoante palatal ou velar por uma alveolar ou labial.” (OTHERO, 2005, p. 8). Maria apresentou, assim, preferência em pronunciar o /t/ no lugar de /k/, como pode ser observado na palavra *ati* → [a. 'ti] → *aqui*. Na pronúncia de palavras, como *água*, também foi observado processo de substituição por anteriorização, de [g] por [b]: *abu/aba* → ['a.bu]['a.bə] → *água*. Além disso, ocorreu a pronúncia de *paca* → ['pa.cə] → *vaca*, o que demonstra uma substituição por anteriorização, de /v/ por /p/.

Aquisição das fricativas

Oliveira (2004, p. 84) afirma que as fricativas “são consoantes produzidas com passagem de ar sem que os articuladores obstruam completamente a boca”. A primeira fricativa apresentada nos dados foi /f/ e em seguida /v/. A primeira ocorrência do fonema /f/ registrada foi quando Maria estava com 1:04;03 (coleta 11), em que pronunciou *fofó* → [fə. 'fə] → *vovó*. A estratégia de reparo utilizada foi uma dessonorização pré-vocálica, tendo em vista que a fricativa labiodental sonora /v/ foi substituída pela fricativa labiodental surda /f/.

Já a primeira ocorrência do fonema /v/ aconteceu quando Maria estava com 1:05;18 (coleta 14) com a palavra *vovó* → [və. 'və] → *vovó*. Com 1 ano e 8 meses (coletas 19 e 20), nota-se a pronúncia da fricativa /v/ com maior frequência, o que pode indicar que a aquisição fonológica está sendo estabelecida. Sobre estratégias de reparo utilizadas na produção do fonema /v/, foi observado que, com 1:08 (coleta 19), Maria pronunciou *paca* → ['pa.cə] → *vaca*. Assim, nota-se que a ela pronunciou a plosiva /p/ no lugar da fricativa /v/. Esse processo é chamado de plosivização, tendo em vista que “é a substituição de uma consoante fricativa ou uma africada por uma consoante plosiva.” (OTHERO, 2005, p. 9). Foi observado um processo de apagamento de sílaba inicial CVC também na palavra *tavo* → ['ta.və] → *Gustavo*.

Assim, pode-se afirmar que as primeiras fricativas produzidas pela criança, no período de coleta, foram as labiais /f/ e /v/, o que dialoga com os estudos de Oliveira (2004), para quem essas são as primeiras fricativas adquiridas. De acordo com a autora, os fonemas /s/, /z/, /ʃ/ e /ʒ/ são adquiridos depois da aquisição dessas fricativas, sendo que o “[...] /s/ encontra-se adquirido aos 2:06, o /z/ aos 2:0, o /ʃ/ aos 2:10 e o /ʒ/ aos 2:06” (OLIVEIRA, 2004, p. 88). No período de coleta, foi observado que a criança pronunciou apenas a fricativa /s/, porém nas duas ocorrências, o som de /s/ substituiu o fonema /ʃ/. A primeira ocorrência foi com 1 ano e 7 meses e 5 dias (coleta 17) com a produção de *sisi* → [si. 'si] → *xixi* e, depois, com 1:09;15 (coleta 22), em que Maria pronunciou *pessi* → ['pe.si] → *peixe*.

Considerações finais

A análise empreendida neste trabalho indicou que a criança Maria demonstrou um desenvolvimento típico na aquisição fonológica (LAMPRECHT *et al.*, 2004). Avaliada em um estudo longitudinal, essa criança apresentou uma cronologia da produção fonológica na seguinte ordem: balbucio, vogais, consoantes nasais, plosivas e, por fim, fricativas. Este estudo demonstra, seguindo Lamprecht *et al.* (2004), que a análise por classes de sons (nasais, plosivas etc.) é profícua, por permitir generalizações sobre a aquisição para um conjunto de sons.

Foi possível observar regressões nas produções sonoras da criança que indicam que a aquisição ocorre de forma descontínua e não linear (LAMPRECHT, 2004). Como foi visto, por exemplo, na produção da vogal [e], Maria produziu esta vogal com 11 meses e 17 dias, porém ela só apresentou novamente a produção de [e] com 1 ano e 8 meses, nas palavras *ade* → [a.'de] → *cadê* e *nene* → [ne.'ne] → *neném*. É importante mencionar que essas regressões só podem ser observadas em um estudo de método longitudinal com um mesmo indivíduo, visto que no estudo transversal não é possível perceber tais ocorrências. Desta forma, destaca-se a importância de estudos como este, de caráter longitudinal, para aprofundar a compreensão de momentos de regressão e de descontinuidade (e não linearidade) na aquisição da linguagem.

Além disso, pode-se afirmar que Maria aprendia a falar ao mesmo tempo em que desenvolvia atividades lúdicas, habilidades motoras e de interação social, o que se relaciona com a perspectiva teórica aqui adotada (BYBEE, 2001; SCARPA, 2012).

Ademais, notou-se que Maria fez uso das estratégias de reparo na aquisição da fala, as quais auxiliam a criança na produção de sons ou grupos de sons com que tenha dificuldade (OTHERO, 2004). As estratégias encontradas na pesquisa foram as seguintes: acréscimo de vogal, apagamento de vogal, apagamento de sílaba átona pré-tônica, apagamento de nasal inicial, substituição sonora, dessonorização pré-vocálica, plosivização e apagamento da sílaba CVC. Destaca-se que as estratégias de reparo sinalizam que a aquisição sonora ocorre de maneira gradual e não abrupta, tendo em vista que os sons não são produzidos, da primeira vez, como a fala alvo do adulto, mas vão sendo adquiridos gradualmente (BYBEE, 2001; FERRARI, 2011). Nos dados analisados, a palavra *irmão* aponta para essa aquisição gradual. Se, na coleta 15, ela ocorre como *ão* → ['ãw] – com a criança utilizando como estratégia de reparo o apagamento da sílaba inicial e da vogal nasal [m] – na coleta 21, ela ocorre mais próxima da fala alvo, como *mão* → ['mãw] – apresentando apenas o apagamento da sílaba inicial. Trabalhos futuros poderiam se deter nesse aspecto da aquisição gradual, por exemplo, investigando, em um conjunto

significativo de palavras, várias produções sonoras de uma criança para um mesmo item léxico, em diferentes coletas de dados, com a realização de um estudo longitudinal.

REFERÊNCIAS

- BONILHA, G. F. G. **Aquisição fonológica do português brasileiro: uma abordagem conexionista da teoria da otimidade.** 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004a.
- BONILHA, G. F. G. Sobre a aquisição das vogais. *In: LAMPRECHT, R. et al. (org.). Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.* Porto Alegre: Artmed, 2004b. p. 61-71.
- BYBEE, J. **Phonology and Language Use.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CHOMSKY, N. **A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior.** Prentice-Hall: Language, 1959.
- FERRARI, L. **Introdução à Linguística Cognitiva.** São Paulo: Contexto, 2011.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: Apostila, 2002.
- FREITAS, G. C. M. Sobre a aquisição das plosivas e nasais. *In: LAMPRECHT, R. R. Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 73-82.
- FRONZA, C. de A. **O nó laríngeo e o nó ponto de C no processo de aquisição normal e com desvios do português brasileiro: a existência de uma tipologia.** 1998. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- FROTA, S.; NAME, C. Questões de percepção da língua materna. *In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (org.). Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português.* Berlin: Language Science Press, 2017. p. 35-50.

- | Aquisição fonológica do Português: um estudo longitudinal

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. **Para Conhecer Aquisição da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

KAIL, M. **Aquisição de Linguagem**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.

LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAMPRECHT, R. R. Antes de mais nada. *In*: LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-32.

CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. E. Aquisição da linguagem. *In*: MARTELOTTA, M. E. *et al.* **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 207-215.

MATZENUER, C. L.; COSTA, T. Aquisição da fonologia em língua materna: os segmentos. *In*: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (org.). **Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português**. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 51-70.

MILANO, L.; FLORES, V. N. Do balbúcio às primeiras palavras: continuidade e descontinuidade no devir de um falante. **Revista Eletrônica PUCRS**, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/index>. Acesso em: 28 mai. 2019.

OLIVEIRA, C. C. *et al.* Cronologia da aquisição dos segmentos e das estruturas silábicas. *In*: LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 167-176.

OLIVEIRA, C. C. Sobre a aquisição das fricativas. *In*: LAMPRECHT R. R. *et al.* **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 83-94.

OTHERO, G. de A. Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança. **ReVEL**, 2005. Disponível em: https://revel.inf.br/files/artigos/revel_5_processos_fonologicos.pdf. Acesso em: 20 maio 2019.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RANGEL, G. **Uma análise auto-segmental da fonologia normal: estudo longitudinal de 3 crianças de 1:6 a 3:0**. 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SCARPA, E. M. A. Aquisição da Linguagem. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 241-271.

SIM-SIM, I. Aquisição da linguagem: um olhar retrospectivo sobre o percurso do conhecimento. *In*: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (org.). **Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português**. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 3-31.

SKINNER, B. F. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

STAMPE, D. **A dissertation on natural phonology**. 1973. Tese (Doutorado) – Chicago University, 1973.

TORETI, G.; RIBAS, L. P. Aquisição fonológica: descrição longitudinal dos dados da fala de uma criança com desenvolvimento típico. **Letrônica**, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/7097/5463>. Acesso em: 10 mai. 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jéferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- | Aquisição fonológica do Português: um estudo longitudinal

COMO CITAR ESTE ARTIGO: GOMES, MARTINS, Raquel Márcia Fontes; MARIANO, Lara Fernandes. Aquisição fonológica do Português: um estudo longitudinal. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 148-169, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2742>

Submetido em: 10/10/2019 | Aceito em: 24/07/2020.

O ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS NO ENSINO/APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA – PROPOSTAS DIDÁTICAS

TASK-BASED LANGUAGE TEACHING ON THE TEACHING/LEARNING OF WRITING IN PORTUGUESE SECOND LANGUAGE - DIDACTIC PROPOSALS

Jorge PINTO¹

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), por se considerar que poderá possibilitar o desenvolvimento mais eficaz da produção escrita. Existem vários tipos de tarefas, sendo o objetivo de cada uma resolver dada situação comunicativa, através de uma espontânea troca de sentidos, que tem relação com a vida real e a experiência dos alunos, despertando o seu interesse e aumentando o seu envolvimento na aprendizagem. Os principais problemas que os alunos enfrentam na escrita são: a seleção lexical adequada ao tema; a seleção dos tempos verbais adequados ao contexto; a ortografia e a pontuação corretas; a coerência e a coesão textuais. Como forma de ultrapassar estas dificuldades, propõe-se o ELBT. Assim, num primeiro momento, analisar-se-á a importância do ELBT no ensino das línguas segundas, em geral, e da escrita, em particular, e, num segundo, como parte de um estudo desenvolvido em três escolas secundárias da Praia – Cabo Verde, serão propostas tarefas testadas com êxito em sala de aula, em contexto de língua segunda. Os resultados parciais, baseados num questionário aplicado aos alunos que participaram no estudo, revelam que há maior envolvimento dos alunos nas tarefas de escrita e uma perceção de melhoria desta competência.

Palavras-chave: Português língua segunda. Ensino de línguas baseado em tarefas. Produção escrita.

Abstract: The main purpose of this article is to present a reflection on Task-Based Language Teaching (TBLT) because it is thought to allow more efficient and effective learning of the writing skills. There are several types of tasks whose goal is to solve a communicative situation through a spontaneous exchange of meanings, which has a relationship with real life and the student's experience, thus arousing their interest and increasing their involvement in learning. The main problems that students have to face when writing are an appropriate lexical selection regarding the topic; the selection of adequate verb tenses as far as the context is concerned; correct spelling and punctuation; textual coherence and cohesion. In order to overcome these difficulties, we propose the TBLT. So, at first, we will analyze the importance of TBLT both in the teaching of second languages, in general, and in writing, in particular. Then, as part of a study carried out in three secondary schools in Praia – Cabo Verde, it will be proposed tasks already successfully tested in the classroom, in a second language context. The partial results, based on a questionnaire applied to students who participated in the study, reveal that there is a greater involvement of students in writing tasks and a perception of an improvement in this competence.

Keywords: Portuguese second language. Task-based language teaching. Teaching of writing.

¹ Universidade de Lisboa (UL), Lisboa, Portugal; jorgepinto@letras.ulisboa.pt; <https://orcid.org/0000-0002-5583-880X>

- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

Introdução

Os alunos aprendem de diferentes formas: vendo e ouvindo, refletindo e agindo, pensando de forma lógica e intuitiva... Logo, as abordagens e metodologias de ensino devem também variar, evoluindo e adaptando-se aos públicos-alvo.

O ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), cuja implementação tem sido advogada por diferentes autores (LONG, 1985; PRABHU, 1987; NUNAN, 1989; WILLIS, 1996; SKEHAN, 1998; BYGATE; SKEHAN; SWAIN, 2001; WILLIS; WILLIS, 2007), desde a década de 80 do século passado, veio dar resposta a uma melhor compreensão de como as línguas estrangeiras ou segundas são aprendidas, na tentativa de promover uma aprendizagem eficiente e eficaz de uma língua estrangeira (LE) ou língua segunda (L2). Através desta abordagem, facultam-se aos alunos material com o qual eles têm de se ocupar ativamente para atingir determinado objetivo ou concluir uma tarefa. O ELBT procura desenvolver a interlíngua dos alunos através da execução de uma tarefa, durante a qual realizam interações na LE ou L2.

No que a produção escrita diz respeito, é comum observarmos que se trata de um trabalho predominantemente individual e que os professores colocam a tónica na correção linguística da escrita dos alunos, proporcionando-lhes, assim, evidência negativa a maior parte do tempo. Tal abordagem dificulta a aprendizagem da escrita e provoca um desinteresse dos alunos por esta competência (ATKINSON, 2003). Contrariamente, o ELBT preconiza uma aprendizagem da produção escrita mais como um processo, com um propósito comunicativo, do que como um produto. O foco é a criatividade e a expressão pessoal do aluno, na sua interação com o outro. Escrever é entendido como um ato social (ATKINSON, op. cit.).

Neste sentido, este artigo tem por objetivo demonstrar que o ELBT é uma abordagem adequada para o ensino da escrita em português língua segunda (PL2), que pode proporcionar resultados mais eficazes na aprendizagem do que uma abordagem de carácter mais tradicional. Por conseguinte, apresentamos resultados parciais de um estudo realizado com três turmas, cada uma pertencente a uma das três escolas da cidade da Praia, em Cabo Verde. Após testadas as tarefas de escrita, durante um mês, consideramos fundamental verificar em que medida as reações dos alunos eram favoráveis (ou não) a esta nova forma de aprendizagem da língua, uma vez que não estavam habituados. Neste sentido, foram aplicados questionários a 104 alunos que nos deram *feedback* sobre as tarefas realizadas. Os resultados desses questionários permitiram perceber que as propostas didáticas avançadas podem ter impactos positivos na prática de ensino da escrita nas aulas de PL2.

O ensino de línguas baseado em tarefas na aprendizagem de línguas estrangeiras

O ELBT é uma abordagem para ensinar LE ou L2 que coloca os alunos no centro da aprendizagem da língua, que usam para realizar tarefas, pedir informações, refletir e dar a opinião. O ELBT propõe tarefas como o principal componente das aulas de línguas, uma vez que estas proporcionam melhores condições de ativação dos processos de aquisição dos alunos e fazem com que estes progridam na aprendizagem da LE ou L2. A tarefa permite aos alunos compreenderem, trabalharem e interagirem na língua-alvo, sempre com um propósito comunicativo (NUNAN, *op. cit.*). Como refere Fotos (2002, p. 138, tradução nossa²), “a tarefa pode dar ao aluno um *input* na língua-alvo, rico em usos comunicativos de estruturas-alvo problemáticas, e a sua realização oferece oportunidades para o tipo de interação do aluno que promove a aquisição da língua; trata-se de oportunidades para produzir na língua-alvo e para receber *feedback* sobre as produções”. Este *feedback* “permite que os alunos percebam a lacuna entre a língua-alvo que desejam produzir e a limitação da sua interlíngua atual” (*ibidem*, tradução nossa³).

Trata-se de uma abordagem que reúne em si um conjunto de ideias vindas da filosofia da educação, das teorias de aquisição de línguas estrangeiras, de estudos empíricos sobre estratégias educativas e das exigências da aprendizagem de línguas na sociedade atual.

Neste sentido, Nunan (2004, p. 35-37) determina sete princípios do ELBT:

- (1) *Scaffolding*: as aulas e os materiais devem fornecer modelos de apoio dentro dos quais a aprendizagem acontece, dado que no início do processo de aprendizagem não se deve esperar que os alunos produzam estruturas ou usem construções que não foram explicitamente ensinadas.
- (2) Precedências: dentro de uma aula, a tarefa deve crescer e construir-se sobre as anteriores. Este princípio impõe uma “história pedagógica” enquanto os alunos são guiados de etapa em etapa até o momento em que serão capazes de realizar a tarefa pedagógica final. Nas primeiras etapas, os alunos dedicam mais tempo às competências de receção (ouvir/ler) do que às de produção

2 No original: “task can supply the learner with target language input that is rich in communicative usages of problematic target structures, and task performance provides opportunities for the type of learner interaction suggested to promote language acquisition; that is opportunities to produce the target language and receive feedback on the productions”.

3 No original: “enables learners to notice the gap between the target language they want to produce and the limitation of their current interlanguage”.

- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

(falar/escrever). Posteriormente, dentro do ciclo da tarefa, são alteradas as proporções, passando a produção a ocupar mais tempo.

- (3) Reciclagem: a reciclagem da língua maximiza as oportunidades da aprendizagem e ativa o princípio “orgânico” da aprendizagem, possibilitando aos alunos descobrirem itens da língua-alvo num conjunto de diferentes contextos, ambos linguísticos e experienciais.
- (4) Aprendizagem ativa: os alunos aprendem melhor quando usam ativamente a língua-alvo. Isto significa que a maior parte do tempo deverá ser dedicada ao uso da língua nas mais diversas formas, desde, por exemplo, a prática de diálogos ao preenchimento de questionários. É essencial que seja o aluno a realizar o trabalho e não o professor.
- (5) Integração: os alunos devem ser ensinados de modo a estabelecerem relações claras entre forma gramatical, função comunicativa e significação semântica. O maior desafio para a pedagogia é reintegrar os aspetos formais e funcionais da língua, explicitando para isso as relações sistémicas entre forma, função e conteúdo.
- (6) Reproduzir para criar: nas tarefas reprodutivas, os alunos reproduzem modelos de língua fornecidos pelo professor, pelo manual ou por uma gravação. Essas tarefas são concebidas para dar aos alunos o domínio da forma, do sentido e da função, e criar uma base para as tarefas criativas. Nestas, os alunos combinam os elementos familiares, aprendidos, de diferentes formas.
- (7) Reflexão: devem ser dadas oportunidades aos alunos para refletirem sobre o que aprenderam e sobre a correção com que estão a usar a língua.

O ELBT oferece algumas alternativas aos professores. Numa aula desenvolvida à base de tarefas, o professor não pré-determina necessariamente que aspetos da língua vão ser estudados, a aula centra-se numa tarefa principal e as questões linguísticas a estudar podem ser determinadas pelo que acontece na resolução dessa mesma tarefa pelos alunos.

Ao longo dos anos, foram surgindo diversas definições para o conceito *tarefa*, das quais destacamos algumas:

- (1) “[...] uma atividade que requer que os alunos cheguem a um resultado a partir de determinada informação, através de um processo de pensamento, e que

permite aos professores controlarem e regularem esse processo” (PRABHU, 1987, p. 17, tradução nossa⁴);

- (2) “[...] uma atividade em que a língua-alvo é usada pelos alunos com um propósito comunicativo, a fim de alcançar um resultado” (WILLIS, 1996, p. 23, tradução nossa⁵);
- (3) “Uma tarefa é um plano de trabalho que exige que os alunos processem a língua de forma pragmática para alcançar um resultado que possa ser avaliado em termos de se um correto ou apropriado conteúdo proposicional foi transmitido. Para isso, requer que eles deem atenção em primeiro ao significado e façam uso de seus próprios recursos linguísticos, embora a estrutura da tarefa possa conduzi-los a escolher formas específicas” (ELLIS, 2003, p. 16, tradução nossa⁶);
- (4) “[...] um trabalho na sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto a sua atenção encontra-se focada em mobilizar o seu conhecimento gramatical para expressar significados” (NUNAN, 2004, p. 4, tradução nossa⁷).

Assim, uma tarefa pode ser caracterizada como uma atividade (ou conjunto de atividades) de aprendizagem cujo objetivo é levar os alunos a transmitirem significados num contexto situacional específico, relacionado com o mundo que os rodeia, o que significa que eles necessitam manipular, produzir e interagir na língua-alvo, a fim de resolverem uma situação comunicativa. A tarefa proporciona um contexto, um motivo para adquirir a língua (VAN THIENEN, 2009).

O Conselho da Europa (2001, p. 218), no *Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)*, refere esta contextualização das tarefas, esta situação real de comunicação, que funciona como um fator de motivação:

4 No original: “[...] an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process”.

5 No original: “[...] an activity in which the target language is used by the learners for a communicative purpose in order to achieve an outcome”.

6 No original: “A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms”.

7 No original: “[...] a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning”.

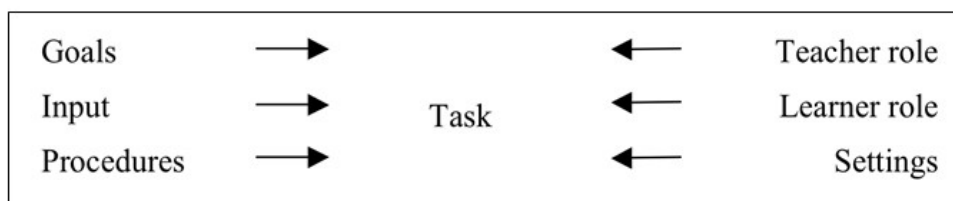
- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

As tarefas pedagógicas comunicativas (ao contrário dos exercícios que dão destaque especificamente à prática descontextualizada de formas) pretendem envolver ativamente os aprendentes numa comunicação real, são relevantes (aqui e agora no contexto formal de aprendizagem), são exigentes mas realizáveis (com manipulação da tarefa, quando necessário) e apresentam resultados identificáveis (e possivelmente outros, menos evidentes no imediato). As tarefas deste tipo podem envolver tarefas (intermediárias) ‘metacognitivas’, ou seja, a comunicação sobre a implementação da tarefa e a língua usada para a realizar.

As tarefas implicam processos cognitivos de seleção, raciocínio, classificação, organização e transformação da informação de uma forma de representação para outra (PRABHU, *op. cit.*). Estas fazem o sistema do aluno progredir, ativando os processos de aquisição (LONG; CROOKES, 1993). O ELBT entende o processo de aprendizagem como uma aprendizagem pela realização, pela experimentação; considera que é por se dedicar sobretudo ao sentido que o sistema do aluno é estimulado a desenvolver-se. Os preconizadores do ELBT consideram que a aprendizagem de uma língua é um processo psicolinguístico e não apenas linguístico e que deve envolver o aluno na construção do seu conhecimento (LONG; CROOKES, 1992), ao contrário do que acontecia nos currículos tradicionais.

Nunan (2004) propõe seis elementos (Figura 1) que, segundo ele, estão envolvidos na execução da tarefa: objetivos, *input* e procedimentos que são suportados pelos papéis do professor e do aluno e pela situação e contexto.

Figura 1. Modelo de tarefa



Fonte: Nunan (2004, p. 41)

Os objetivos são intenções gerais subjacentes a todas as tarefas de aprendizagem e têm por finalidade atingir resultados comunicativos, afetivos e cognitivos, ou ainda descrever diretamente o comportamento dos alunos e do professor. Os objetivos mais úteis são aqueles que se referem ao aluno, não ao professor, e aqueles que são redigidos

do ponto de vista da competência observável. O *input* refere-se aos dados orais, escritos e visuais com os quais os alunos trabalham para completar a tarefa. Os procedimentos especificam o que os alunos vão fazer com o *input* que constitui o ponto de partida para a realização da tarefa de aprendizagem. Podemos analisar os procedimentos segundo a autenticidade (interações comunicativas autênticas fora da sala de aula) ou a não-autenticidade, o foco na obtenção ou no uso de uma determinada competência e o foco no desenvolvimento da correção, da fluência ou do controle.

O papel do aluno está ligado às estratégias de aprendizagem e ao tipo de tarefas a desenvolver. Nesta abordagem, o aluno passou a ser o elemento-chave da sua própria aprendizagem e participa ativamente nas aulas como executor, recetor, interveniente... Surge como um negociador que interage no grupo e como sendo responsável da sua aprendizagem e do desenvolvimento de estratégias para “aprender a aprender” (RICHARDS; ROGERS, 2001). No que toca ao papel do professor, Willis e Willis (2007) consideram que há seis papéis que um professor assume neste tipo de ensino:

- (1) líder e organizador da atividade: a maior parte das tarefas inicia-se com a apresentação do tema pelo professor e organização da turma;
- (2) gestor dos trabalhos dos grupos: o professor necessita de gerir bem este tipo de atividades (em grupo ou pares) para conseguir os melhores resultados dos alunos;
- (3) facilitador: o professor deve encontrar o equilíbrio entre uma tarefa que proporcione o melhor tipo de desafio e a certeza de que os alunos são capazes de executá-la corretamente;
- (4) motivador: é importante que o professor motive os alunos o mais possível, através de um *feedback* positivo e razoável;
- (5) conhecedor da língua e conselheiro: ajudar os alunos com o sentido, o significado, interagindo com eles como alguém com um bom conhecimento da língua e uma maior experiência;
- (6) professor de língua: há fases em que o professor tem de adotar o seu papel tradicional, explicando, demonstrando e focalizando na forma.

A situação e o contexto dizem respeito à tarefa em si, que pode ser desenvolvida individualmente, em pequeno ou grande grupo, e na totalidade ou parcialmente no exterior da sala de aula. Willis e Willis (*op. cit.*) são da opinião de que as tarefas devem ter em conta a envolvente social em que a língua é utilizada e permitir aos alunos tomarem consciência

- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

desta dimensão social. A estes fatores, os autores acrescentam a consciencialização dos alunos para a forma como a língua é construída, sobretudo o discurso oral espontâneo.

Skehan (1998) propõe cinco características-chave de uma tarefa para que seja considerada enquanto tal:

- o sentido está em primeiro lugar;
- não é dado aos alunos discurso de outras pessoas para reproduzirem;
- relação entre as tarefas e o mundo real;
- a realização e conclusão da tarefa são prioritárias;
- a avaliação da tarefa faz-se a partir dos resultados obtidos.

Segundo Skehan (1994), basicamente, existem três objetivos pedagógicos para as abordagens à base de tarefas: a exatidão, a complexidade/reestruturação e a fluência. A exatidão refere-se ao modo como bem é produzida a língua-alvo, tendo em conta as suas regras. A complexidade diz respeito à elaboração da língua produzida. O processo que permite ao aluno produzir uma linguagem cada vez mais complexa é a reestruturação. A fluência diz respeito à capacidade do aluno de falar em tempo real sem abusar das pausas ou das hesitações. O professor deve, portanto, recorrer a tarefas que permitam aos alunos enriquecer a sua interlíngua de uma forma natural e equilibrada.

De forma a cumprir esses três objetivos, muitas tarefas são realizadas segundo uma estrutura que foi sendo desenvolvida e provou ser eficiente. Essa estrutura apresenta-se em três fases de execução (WILLIS, *op. cit.*):

- (1) Pré-tarefa: introdução do tema; negociação da tarefa e das modalidades de execução; ativação de alguns conteúdos linguísticos necessários;
- (2) Tarefa: planificação; execução da tarefa; apresentação dos resultados;
- (3) Pós-tarefa: foco na forma – estudo das estruturas, do léxico novo e resolução dos problemas linguísticos; *feedback* e avaliação.

Numa aula baseada em tarefas, o professor pode não pré-determinar os itens linguísticos a serem tratados, uma vez que a aula se centra na conclusão de uma tarefa central e esses itens a estudar são determinados pelo que acontece à medida que os alunos completam a tarefa. Embora o professor possa apresentar estruturas linguísticas na pré-tarefa, os alunos são livres para usar o que eles necessitam na realização da tarefa. Isto lhes permite usar tudo o que já conhecem da língua-alvo e não ficar limitados a uma única

construção. O professor pode aproveitar a fase de pós-tarefa para realizar, então, o foco na forma, sem que isso tenha interferido no desenvolvimento natural da tarefa.

Apesar dos aspetos positivos que se destacam no ELBT, desde os anos 80, altura em que atraiu atenção crescente de investigadores e formadores de professores, este ensino tem sido criticado por alguns autores, defensores do currículo estrutural e de abordagens tradicionais, como Bruton (2002a, 2002b), Seedhouse (1999, 2005), Sheen (1994), Swan (2005) e Widdowson (2003).

Os críticos argumentam contra a definição de tarefa considerando que “os critérios que são propostos como características definidoras das tarefas são... tão vagamente formulados... que não distinguem tarefas de outras atividades mais tradicionais na sala de aula” (WIDDOWSON, 2003, p. 126, tradução nossa⁸) ou que é impossível prever a atividade que resulta do desempenho de uma tarefa. Portanto, as tarefas não podem servir como unidades para planear um curso de línguas (SEEDHOUSE, 2005). No entanto, os critérios definidos por Ellis (2009, p. 223, tradução nossa⁹) para que uma atividade de ensino de línguas seja uma “tarefa” são muito claros e contradizem a posição de Widdowson:

- (1) O foco principal deve ser o ‘significado’ (o que significa que os alunos devem preocupar-se principalmente com o processamento do significado semântico e pragmático dos enunciados).
- (2) Deve haver algum tipo de ‘lacuna’ (ou seja, a necessidade de transmitir informações, expressar uma opinião ou inferir significado).
- (3) Os alunos devem, em grande parte, depender de seus próprios recursos (linguísticos e não linguísticos) para concluir a atividade.
- (4) Há um resultado claramente definido que não seja o uso da língua (isto é, a língua serve como meio para alcançar esse resultado, não como um fim em si mesma).

8 No original: “the criteria that are proposed as defining features of tasks are... so loosely formulated... that they do not distinguish tasks from other more traditional classroom activities.”

9 No original: “(1) The primary focus should be on ‘meaning’ (by which is meant that learners should be mainly concerned with processing the semantic and pragmatic meaning of utterances). (2) There should be some kind of ‘gap’ (i.e. a need to convey information, to express an opinion or to infer meaning). (3) Learners should largely have to rely on their own resources (linguistic and non-linguistic) in order to complete the activity. (4) There is a clearly defined outcome other than the use of language (i.e. the language serves as the means for achieving the outcome, not as an end in its own right)”.

- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

Assim, o objetivo principal de uma tarefa é alcançar um resultado comunicativo, mas o objetivo de um exercício é demonstrar o uso correto de um conteúdo linguístico da língua-alvo (ELLIS, 2014).

Em resposta às críticas de Seedhouse, Ellis (2014) argumenta que se o objetivo passa por criar contextos para o uso de uma linguagem natural e para proporcionar uma aquisição incidental, então, sem dúvida, a previsão das atividades não é necessária. A previsão só importa se a intenção do professor for usar tarefas para ensinar os seus alunos com base num programa estrutural.

Widdowson também critica a ideia da autenticidade das tarefas, argumentando que o ELBT enfatiza em demasia o uso autêntico da língua, porque, no seu entender, os contextos da sala de aula nos quais a língua é geralmente aprendida são totalmente diferentes daqueles em que a língua é usada (WIDDOWSON, *op. cit.*). No entanto, concordamos com Long (2016), quando ele refere que o trabalho com tarefas que se aproximam do mundo real pode ser muito realista em salas de aula cujo ensino de línguas é baseado em tarefas. De facto, as tarefas têm uma relação pedagógica clara com as necessidades comunicativas do mundo real.

Outra crítica contra o ELBT é sobre o ensino da gramática. Sheen (*op. cit.*) e Swan (*op. cit.*) argumentam que no ensino de línguas baseado em tarefas não existe “nenhum programa de gramática”. Na verdade, o que acontece é exatamente o oposto. Como Ellis (2014) alega, a atenção à gramática pode ser verificada em todas as fases de uma aula baseada no ensino por tarefas. Neste ensino, os itens linguísticos não só são tratados como são tratados de uma forma cientificamente mais válida do que acontece no currículo tradicional (LONG, 2016).

Um dos princípios metodológicos do ELBT é o foco na forma, no qual, segundo Long (1991), a comunicação continua a ser o objetivo central do ensino e a principal diferença é a tentativa de resolver problemas que surgem durante interação, focalizando brevemente a atenção sobre aspetos linguísticos. O foco na forma (realizações que incluem noções como *consciousness raising*, *form-focused instruction*, ou *form-focused intervention*) também pode incorporar as interações conversacionais modificadas, com a finalidade de tornar a mensagem compreensível, chamando a atenção dos alunos para as relações de forma, de sentido e de função da L2 (PICA, 2002).

Em suma, apesar de todas as críticas feitas ao ELBT, este ensino preocupa-se com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e com o foco na competência linguística contextualizada nos propósitos comunicativos da estrutura em questão, sugerida pelo foco na forma. O ELBT permite que os alunos compartilhem informações na

língua-alvo com outros colegas, para interagir recriando situações reais de comunicação. Assim, a associação deste ensino com atividades fora da sala de aula pode promover um franco desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

O ensino da escrita por tarefas

As tarefas, conforme referido na secção anterior, implicam mais os alunos nas atividades desenvolvidas nas aulas de língua estrangeira e centram-se mais no significado. Logo, defendemos que esta abordagem também se adequa e produz resultados mais eficazes no desenvolvimento da produção escrita. Como refere Cassany (2009), o ensino por tarefas, possuindo uma estrutura de atividades encadeadas voltadas para a obtenção de um produto final, facilita o uso dos diferentes tipos de funções escritas em diferentes fases do processo de tarefa.

No ELBT e particularmente no processo de ensino da escrita, os professores devem ter em atenção três aspetos: a análise das necessidades dos alunos, uma criteriosa seleção de materiais didáticos autênticos, o cuidado de envolver os alunos em atividades comunicativas significativas, afastando-se da abordagem frequentemente praticada de simples reprodução de modelos previamente fornecidos aos alunos e de análise linguística. Não queremos com isto dizer que esses modelos não devam ser dados e que o trabalho sobre a língua não deva ser feito, mas que deve haver espaço para que o aluno demonstre a sua capacidade criativa e desenvolva as suas estratégias para produzir um texto escrito, através do qual expresse as suas ideias e consiga fazer-se comunicar num contexto linguístico específico. Long e Crookes (1992) defendem isso mesmo, referindo que a tarefa facilita a apresentação de exemplos apropriados da língua-alvo aos alunos e proporciona diferentes oportunidades de compreensão e de produção com diferentes graus de complexidade.

O foco da tarefa é essencialmente na escrita em si e não na correção linguística. Pretende-se que os alunos possam explorar as suas ideias e selecionar o léxico que conhecem e consideram apropriado, com o intuito de se tornarem ativos. Os textos produzidos refletem a sua capacidade para resolver determinado problema retórico, o seu conhecimento dos objetivos comunicativos a cumprir, da situação comunicativa, do leitor e, ainda, do contexto da escrita. Trata-se, pois, do produto resultante de um processo sociocognitivo que exige capacidades cognitivas complexas e que põe em prática as competências linguística e cultural dos alunos. Este conjunto de operações linguísticas e cognitivas desenvolve-se de forma dinâmica, interativa, cíclica e em diferentes níveis de análise (objetivos pragmáticos do texto, ideias para o conteúdo do mesmo, estruturas

- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

linguísticas...). Estas operações podem ocorrer, durante a tarefa de produção escrita, a qualquer momento e sem uma ordem específica (CASSANY, *op. cit.*).

Um aspeto positivo do ELBT é a possibilidade de os alunos trabalharem em grupos, desenvolvendo o seu trabalho com um objetivo comum, num espírito de colaboração. O trabalho cooperativo implica que haja uma estrutura organizativa que promova a realização conjunta de uma determinada tarefa; cada membro permite ao outro falar e contribuir e considera as suas contribuições, tendo em vista um objetivo comum (KOHONEN, 1992). Pensa-se que tal interação facilita a aquisição de língua uma vez que os alunos têm de trabalhar para se fazerem entender uns aos outros e se exprimirem (LARSEN-FREEMAN, 1986). As tarefas interativas são, por vezes, consideradas particularmente benéficas, especialmente as do tipo de procura de informação, nas quais os alunos têm de dar informações a colegas que não a têm (PICA; KANAGY; FALODUN, 1993). O professor deve fomentar a cooperação durante a tarefa de produção escrita, promovendo a escrita em pares ou em pequeno grupo, a revisão dos textos entre os alunos, a partilha de opiniões...

Nesta abordagem, durante a escrita, os alunos são livres para explorar as suas ideias, sem se preocuparem demasiadamente com erros ortográficos, o uso de modos e tempos verbais, vocabulário específico. Esse trabalho, também necessário, obviamente, cabe na última fase, a da pós-tarefa, em que alunos e professor se dedicam a correções e melhoria dos textos produzidos. O foco na forma surge neste momento permitindo chamar, agora, a atenção dos alunos para questões de âmbito linguístico que de outra forma poderiam passar despercebidas e não serem aprendidas (LONG, 1991). No entanto, segundo este autor (*op. cit.*), a comunicação permanece como o objetivo central de toda a tarefa, sendo o foco na forma uma tentativa de resolver problemas que surjam na interação, focalizando brevemente a atenção em aspetos linguísticos.

No âmbito da escrita, o ELBT apresenta, pois, aspetos didáticos significativos (CASSANY, 2009) que o distingue de outras abordagens:

- (1) Professor e alunos negociam as tarefas: durante o processo de planificação, são tomadas decisões sobre o que e a quem escrever (tipo de texto, assunto, destinatário) e sobre como escrever (tom, estilo, procedimentos). Não se trata apenas de decidir o que se vai escrever, mas também de se certificar de que as representações mentais de professor e aluno(s), construídas a partir de um mesmo contexto de escrita, são iguais ou semelhantes;
- (2) Os alunos falam sobre o que escrevem: os alunos, quando justificam o que escreveram, verbalizam os seus pensamentos, apresentam as dificuldades

que tiveram, permitindo que professor e colegas possam contribuir para o desenvolvimento da sua tarefa de escrita;

- (3) Os rascunhos constituem uma fonte de informação: a análise das produções intermédias do texto permitem observar todo o trabalho de escrita dos alunos (a planificação do texto, as revisões, as dúvidas, etc.) até o produto final, valorizando-se assim todo o processo de escrita;
- (4) O trabalho colaborativo é privilegiado: professor e alunos colaboram no trabalho de escrita durante todo o processo, com funções distintas. O professor ocupa o lugar de leitor especializado, que dá orientações aos alunos para que melhorem o texto. Os alunos podem ser coautores (em tarefas de pares ou pequenos grupos), leitores intermédios dos textos dos outros ou ainda destinatários (em tarefas cujo objetivo seja escrever um texto para os colegas);
- (5) A avaliação centra-se no processo e no produto final: a avaliação do processo tem em conta as operações cognitivas e as atitudes dos alunos relativamente à escrita. A avaliação do produto final, por sua vez, avalia a competência escrita do aluno, incidindo na análise da qualidade linguística do texto.

Em suma, esta abordagem fomenta a negociação das tarefas entre professor e alunos; permite que os alunos estruturam o seu trabalho entendendo a escrita como um processo; promove tarefas de escrita durante as aulas, num ambiente dinâmico e interativo (interação com professor e colegas), num espírito colaborativo, em que todos contribuem para o sucesso comum; prevê uma reflexão permanente sobre o que aprenderam e sobre a correção com que usam a língua, levando os alunos a estabelecerem uma inter-relação sistemática entre a forma, o sentido e o uso.

Descrição do estudo

As características do tópico tratado levaram-nos a optar por um paradigma de investigação qualitativa, que nos pareceu ser congruente com o objeto da investigação. Optámos por este tipo de investigação por considerarmos que seria a mais adequada para perceber os processos, os produtos e os fenómenos inerentes à problemática deste estudo, a partir das observações e das percepções dos sujeitos envolvidos.

Dentro do paradigma da investigação qualitativa, usamos o enfoque etnográfico, para a recolha e análise dos dados, que se caracteriza por procurar compreender e interpretar os dados obtidos desde a perspetiva dos participantes na investigação.

- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

Optámos ainda por uma estratégia de estudo de caso, que nos permitiu observar e refletir sobre as práticas pedagógicas e o seu resultado na aprendizagem dos alunos e, ainda, a perceção que estes têm dele. Neste âmbito, mais do que os números, foram as palavras e as práticas que tomámos como objeto de análise, não deixando de recorrer, no entanto, à quantificação quando esta se tornou relevante para a compreensão de parte dos dados recolhidos.

O estudo que apresentamos neste artigo trata-se, pois, de um resultado parcial de uma investigação mais ampla que passou por diferentes fases. Iniciou-se com observação direta, não participante, de vinte e sete aulas de Língua Portuguesa (7º ano) de nove professores, licenciados, de três escolas secundárias da cidade da Praia, com o objetivo de obter dados de objetivação no que diz respeito ao ensino da língua, focalizando particularmente o tipo de estratégias utilizadas pelos professores para promover o ensino da língua. Era nossa intenção compreender até que ponto essas estratégias se adequavam aos alunos cabo-verdianos para quem o português é uma L2.

Num segundo momento, procurámos verificar as competências de três dos nove docentes, envolvidos na primeira fase, na aplicação de estratégias de ensino da língua, que se adequassem à realidade cabo-verdiana. A fim de operacionalizarmos esta segunda etapa, elaborámos previamente um guião de estratégias para os professores e fichas de trabalho para os alunos. Seguidamente, realizámos sessões com os três professores envolvidos no estudo, com o objetivo de analisarmos em conjunto as propostas, esta abordagem, a exequibilidade do tipo de tarefas e a abordagem com foco na forma. O guião foi implementado ao longo de um mês.

No sentido de obtermos as posteriores reações dos professores, optámos pela entrevista semiestruturada, dado que os entrevistados tiveram a possibilidade de discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto por nós.

Optámos ainda por realizar um questionário aos alunos das três turmas envolvidas, a fim de procurarmos conhecer as opiniões sobre a disciplina de língua portuguesa e as suas reações relativamente a esta nova forma de aprendizagem da língua, uma vez que não estavam habituados à mesma. Os dados obtidos e a respetiva análise possibilitaram-nos compreender o caso objeto de estudo, tendo em conta a sua validade, mas sem termos qualquer intenção de generalização estatística externa dos resultados.

Os participantes nas duas fases do estudo constituem uma amostragem não probabilística, de conveniência. No primeiro momento (observação de aulas), foram selecionados nove professores que lecionavam o 7º ano de escolaridade, que se mostraram disponíveis em colaborar, sem quaisquer reservas. Destes nove, na segunda

fase, foram selecionados três, um de cada escola (Escola Secundária Cónego Jacinto, Escola Secundária do Palmarejo e Liceu Domingos Ramos), que permaneciam como professores do 7º ano. O único critério utilizado foi o de todos possuírem habilitações literárias superiores e condições de trabalho semelhantes. O número de alunos por turma variava entre os 33 na Escola Secundária Cónego Jacinto, os 37 da Escola Secundária do Palmarejo e os 34 no Liceu Domingos Ramos, pelo que o número total de alunos inquiridos foi 104.

Tarefas de produção escrita: algumas propostas didáticas

As propostas apresentadas a seguir integraram um leque de atividades desenvolvidas durante o estudo, à semelhança do que propõe Cabral (2004). Visavam integrar as quatro competências; desenvolver a produção escrita de forma multifacetada; melhorar de forma eficaz a aprendizagem da língua; ter consciência das dificuldades linguísticas quer pela interação aluno/aluno quer aluno/professor, compreendê-las e ultrapassá-las; aprender de forma colaborativa a construção do conhecimento.

(1) Tarefa: Cada personagem no seu espaço

- Pré-tarefa

Entregar aos alunos um pequeno texto narrativo e analisar com eles a forma como são introduzidas as personagens, como é feita a descrição espacial, marcado o tempo (narração *vs.* descrição)...

Distribuir aos alunos uma série de cartões de dois tipos diferentes e de histórias distintas: uns contêm dados descritivos e outros a indicação de uma personagem e verbos de ação. Exemplo:

- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

Figura 2. Cartões de atividade escrita

Descrição	Narração
Noite sinistra	Aparece uma jovem.
Vento e chuva torrencial	O carro avaria.
Um castelo misterioso	Caminha pela estrada.
Porta que range	Treme de frio.
Interior abandonado	Entra no castelo.
Ratos e teias de aranha	Sobe umas escadas.
Música de órgão	Grita.

Fonte: Elaboração própria (adaptado de Sanz Pastor, 2006)

- Tarefa:

Inicialmente, cada aluno tem de encontrar o seu par, ou seja, outro aluno que possua os dados necessários compatíveis com a informação do seu cartão.

Encontrados os pares, os alunos vão escrever, a partir das informações que têm, o início de uma história no passado.

Após terminada a introdução da história, cada par apresenta-a à turma e ao professor e estes podem dar-lhes sugestões de melhoria e de continuação da história.

Os alunos regressam ao seu texto e continuam a história, aproveitando as sugestões dos colegas e do professor.

Após conclusão do texto, cada par lê a sua história à turma.

- Pós-tarefa

Foco na forma: o professor pode aproveitar o momento para fazer uma revisão do uso do Pretérito Perfeito vs. Pretérito Imperfeito, por exemplo.

Feedback e avaliação.

Entre todos pode-se ainda decidir qual é a história mais criativa.

(2) Tarefa: Antevisão da história (*A Galinha*, de Vergílio Ferreira)

- Pré-tarefa:

Dividir a turma em grupos de quatro elementos.

Distribuir a cada grupo uma parte do texto e um cartão com informações, em forma de pistas, que orientam para as outras partes da história. Exemplo:

Grupo A: Algumas pistas para ajudar a prever o resto da história
regresso separado dos familiares – mãe leva as duas galinhas – troca de galinhas – desentendimento

Grupo B: Algumas pistas para ajudar a prever o início e o fim da história
ida de camioneta – feira – regatear – discussão entre os familiares

Grupo C: Algumas pistas para ajudar a prever o início e o desenvolvimento da história
ida à feira de camioneta – compra de duas galinhas – regresso de carroça e de camioneta – troca de galinhas

- Tarefa:

Os grupos vão preparar as suas histórias com base na parte do texto e nas pistas que receberam.

(Atribuir tempo suficiente para que todos os alunos possam participar na construção da história.)

Depois de construir a história, cada grupo elege um “embaixador”, cujo papel é contactar os outros grupos. Este aluno deve preparar, com os outros alunos do grupo, o que vai dizer e perguntar aos outros grupos.

Cada “embaixador” circula pelos diferentes grupos, a fim de trocar informação sobre a história de cada um.

(Os grupos A não devem interagir com outros A, nem B com B ou C com C.)

Depois de concluída a ronda pelos diferentes grupos, cada “embaixador”

- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

regressa ao seu e analisam em conjunto a informação recolhida.

Os alunos concluem a sua história, fazendo os ajustes que considerarem necessários.

Após terminarem as suas histórias, leem-nas à turma; comparam-nas, observando semelhanças e diferenças.

O professor distribui o texto original e faz-se uma leitura do mesmo com o objetivo de comprovar se as histórias de cada grupo se aproximam da verdadeira ou não.

- Pós-tarefa

Foco na forma:

Solicitar aos alunos que sublinhem no texto todas as palavras que ajudam a encadear as diversas partes (os conetores).

Alguns exemplos possíveis:

depois... de repente... quando... então... agora...

Analisar com os alunos o tipo de conetores que encontraram. Fornecer mais alguns exemplos simples.

Realizar alguns exercícios breves (unir frases simples com conetores, completar lacunas em textos, substituir conetores num texto por outros de sentido equivalente...).

Feedback e avaliação.

Entre todos, decidem qual é a história que mais se aproxima da original.

Com este tipo de ensino da escrita em PL2, poder-se-á formar alunos capazes de comunicarem efetivamente na língua-alvo, usando-a de maneira contextualizada e autêntica, na sala de aula. As tarefas cujo resultado depende da troca de informação entre todos os elementos do grupo e entre grupos são mais efetivas, dado que envolvem uma responsabilidade repartida na distribuição de informação e no papel que cada um tem de desempenhar. Os alunos interagem com vista à compreensão mútua, à troca de opiniões, à obtenção de informação. Ora, esta interação coloca os alunos em exposição a um determinado *input* fornecido pelos restantes elementos da turma, bem como fomenta a produção de *output* quer durante o ato interativo quer na execução da tarefa de escrita propriamente dita.

Resultados parciais dos questionários aos alunos

Os alunos participantes foram questionados sobre as suas reações ao ELBT. Foi nossa intenção ver de que modo esta nova forma de ensino, por tarefas, repercutiu nos alunos e na sua aprendizagem (interação com os colegas, com os materiais disponibilizados por nós e percepções sobre resultados dessa aprendizagem).

Os resultados dos questionários serão aqui descritos e analisados qualitativamente e sujeitos a uma análise comparativa para que possamos, por um lado, observar as semelhanças e diferenças entre as opiniões dos participantes e, por outro lado, compreender globalmente a sua reação relativamente às tarefas propostas durante o mês de experimentação.

Colocámos uma primeira questão para verificar que avaliação os alunos fizeram destas tarefas em comparação com as atividades que costumavam realizar anteriormente (cf. Tabela 1).

Tabela 1. Atividades mais interessantes

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	57	54,81	55,34
	De acordo	38	36,54	36,89
	Indiferente	7	6,73	6,80
	Em desacordo	1	0,96	0,97
	Totalmente desacordo	0	0,00	0,00
	Total	103	99,04	100,00
Sem resposta		1	0,96	
Total		104	100,00	

Fonte: Elaboração própria

Através destes resultados, verificamos que as estratégias seguidas pelos professores durante o mês de experiência tiveram uma boa receção pela generalidade dos alunos, que as classificaram como mais interessantes do que aquelas a que estão habituados (54,81% – Totalmente de acordo e 36,54% – De acordo). Este facto está intimamente relacionado com o novo papel que passaram a desempenhar nas aulas de língua portuguesa e com o

- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

dinamismo das estratégias. Efetivamente, o ELBT permite que os alunos se tornem mais ativos, mais responsáveis pela construção do seu conhecimento, contrariando a tendência passiva a que são geralmente submetidos. Como refere Nunan (2004), ao recorrer-se a uma tarefa como uma unidade básica de aprendizagem, proporciona-se aos alunos a possibilidade de serem eles a planearem e a controlarem a sua própria aprendizagem, reduzindo a tendência para algumas hierarquias mais tradicionais em sala de aula.

As tarefas realizadas em grupo implicam uma constante partilha de ideias e de conhecimentos para que sejam concluídas satisfatoriamente. Neste sentido, uma das questões do questionário incidia sobre este aspeto (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Partilha de conhecimentos entre alunos

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	60	57,69	58,82
	De acordo	28	26,92	27,45
	Indiferente	9	8,65	8,82
	Em desacordo	4	3,85	3,92
	Totalmente desacordo	1	0,96	0,98
	Total	102	98,08	100,00
Sem resposta		2	1,92	
Total		104	100,00	

Fonte: Elaboração própria

Um dos aspetos positivos do ELBT é a possibilidade de os alunos trabalharem em grupo, desenvolvendo o seu trabalho com um objetivo comum, num espírito colaborativo. Como pudemos observar pelos dados do questionário, esta forma de aprendizagem agradou bastante aos alunos (57,69% - Totalmente de acordo e 26,92% - De acordo), pois permitiu-lhes interagir com os colegas com o intuito de criarem situações de aprendizagem, de construção de conhecimento. Os alunos, como uma equipa, trabalhando num sistema de colaboração, aperfeiçoarão a sua competência linguística e comunicativa e serão capazes de reproduzir em situações concretas de comunicação, fora da sala de aula, esses conhecimentos. O contexto da sala de aula, propício para este tipo de abordagem, caracteriza-se por ser dinâmico e colaborativo, com o intuito

de se conseguir o envolvimento pessoal dos alunos com a língua segunda, através da realização de tarefas que permitam a cada aluno partilhar com os colegas as suas ideias e conhecimentos.

Um outro aspeto que procurámos aferir com este questionário foi o de compreender se, com estas novas estratégias usadas para o ensino, os alunos sentiram que melhoraram os seus resultados de aprendizagem da língua, nomeadamente, ao nível da escrita, se foram os mesmos ou se, pelo contrário, pioraram (cf. Tabela 3).

Tabela 3. Melhor uso da língua

		Freq.	%	% válida
Válidos	Totalmente de acordo	48	46,15	46,15
	De acordo	35	33,65	33,65
	Indiferente	15	14,42	14,42
	Em desacordo	5	4,81	4,81
	Totalmente desacordo	1	0,96	0,96
	Total	104	100,00	100,00
Sem resposta		0	0,00	
Total		104	100,00	

Fonte: Elaboração própria

Os alunos foram claros nas suas respostas (Totalmente de acordo – 46,15% e De acordo – 33,65%), revelando que este ensino, que propicia a análise e a reflexão na língua e sobre a língua, em situações concretas de comunicação, facilita e melhora o seu uso, tornando-os mais proficientes na L2.

O desenvolvimento da competência comunicativa está relacionado com a capacidade de os alunos serem capazes de interpretar e usar um maior número de recursos linguísticos, quer no modo escrito quer no oral, de forma adequada em diversas situações de interação, sejam eles formais ou informais. Para um melhor uso da língua, os alunos devem ser capazes de refletir sobre diferentes aspetos em situações reais de comunicação, isto é, usar conhecimentos adquiridos através da prática e da análise linguística para expandir a sua capacidade de reflexão e aumentar a sua capacidade de usar a língua nas suas diferentes possibilidades de realização.

- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

Conclusão

O ELBT, no ensino de línguas segundas, permite recriar um contexto “natural” de aprendizagem dentro da sala de aula e proporcionar uma participação mais ativa dos alunos na realização das tarefas, num ambiente colaborativo, em que se promove a discussão e o diálogo entre alunos e alunos e professor. A maioria dos alunos participantes no estudo confirmou este princípio do ELBT ao responder muito favoravelmente ao trabalho colaborativo como um momento de partilha de conhecimentos. Neste ambiente de aprendizagem, o professor, por seu lado, não se limita a ser um instrutor, mas assume ainda o papel de um negociador, de um conselheiro, de um facilitador de conhecimentos, que deve ajudar os alunos durante a tarefa de escrita, tendo em vista o sucesso da tarefa.

Associado ao ELBT, o foco na forma possibilita ainda aos alunos, após várias reflexões, desenvolverem a sua consciência linguística e, conseqüentemente, a sua competência comunicativa. Este princípio do ELBT também ficou comprovado no questionário aplicado aos alunos, na medida em que a maioria considerou que esta forma de aprendizagem da escrita e da gramática facilita a sua concretização e promove um melhor conhecimento e uso da língua.

Nesta abordagem, a produção escrita pode ser trabalhada em sala de aula integrando diferentes competências comunicativas em língua e competências gerais. Os alunos podem escrever para aprender, para falar (produção e/ou interação) e podem ainda refletir sobre o que escrevem ou para que escrevem. É, pois, uma abordagem que motiva os alunos e que os faz participar ativamente da sua aprendizagem. Como demonstrado, a maioria dos alunos participantes revelou que as tarefas realizadas durante o período do estudo eram mais interessantes do que aquelas que habitualmente realizavam.

Por fim, as tarefas de escrita propostas permitem que os alunos, durante a sua execução, interajam e façam uma reflexão sobre a tarefa em si, o que estimula o uso “real” da língua-alvo. Portanto, comparativamente a outras abordagens mais tradicionais, os resultados conseguidos com o ELBT, nas aulas de L2, confirmam a viabilidade e a importância da sua implementação.

Referências

- ATKINSON, D. L2 writing in the post-process era: Introduction. **Journal of Second Language Writing**, v. 1, n. 12, p. 3-16, 2003.
- BRUTON, A. From tasking purposes to purposing tasks. **ELT Journal**, v. 56, n. 3, p. 280-288, 2002a.
- BRUTON, A. When and how the language development in TBI? **ELT Journal**, v. 56, n. 3, p. 296-297, 2002b.
- BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. **Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing**. Harlow, UK: Pearson Education, 2001.
- CABRAL, M. Developing task-based writing with adolescent EFL students. **The Internet TESL Journal**, v. X, n. 2, fev. 2004. Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Cabal-Task-basedWriting.html>. Acesso em: 22 set. 2018.
- CASSANY, D. La composición escrita en E/LE. **marcoELE. Revista Didáctica del Español como Lengua Extranjera**, v. 9, p. 47-66, 2009.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Asa, 2001.
- ELLIS, R. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- ELLIS, R. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 19, n. 3, p. 221-246, 2009.
- ELLIS, R. Taking the critics to tasks: the case for task-based teaching. *In*: AISHAH, M.; BHATT, S.; CHAN, W.; CHI, S.; CHIN, K.; KLAYKLUENG, S.; NAGAMI, M.; SEW, J.; SUTHIWAN, T.; WALKER, I. **Knowledge, skills and competencies in foreign language education**. Singapore: NUS Centre for Language Studies, 2014. p. 103-117.

- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

FOTOS, S. Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner. *In*: HINKEL, E.; FOTOS, S. **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. p. 137-156.

KOHONEN, V. Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. *In*: NUNAN, D. **Collaborative Language Learning and Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 37-56.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LONG, M. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. *In*: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMAN, M. **Modelling and assessing second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. p. 77-99.

LONG, M. Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. *In*: DE BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. **Foreign-Language Research in Cross-Cultural Perspective**. Amsterdam: Benjamins, 1991. p. 39-52.

LONG, M. In defense of tasks and TBLT: Non-issues and real issues. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 36, p. 5-33, 2016.

LONG, M.; CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. **TESOL Quarterly**, v. 26, n. 1, p. 27-56, 1992.

LONG, M.; CROOKES, G. Units of Analysis in Syllabus Design: the Case for Task. *In*: G. CROOKES, G.; GASS, S. **Tasks in Pedagogic Context: Integrating Theory and Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 9-54.

LONG, M.; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, practice. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. **Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-63.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

NUNAN, D. **Task-Based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PICA, T. Subject matter content: How does it assist the interactional and linguistic needs of classroom language learners? **The Modern Language Journal**, v. 86, n. 1, p. 1-19, 2002.

PICA, T.; KANAGY, R.; FALODUN, J. Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. *In*: CROOKES, G.; GASS, S. **Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 9-34.

PRABHU, N. **Second Language Pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SANZ PASTOR, M. Cada personaje en su ambiente. *In*: HIGUERAS, G. M. **Didactired. Actividades de la lengua y estrategias (comprensión, expresión, interacción y mediación)**. Madrid: Ediciones SM, 2006.

SEEDHOUSE, P. Task-based interaction. **ELT Journal**, v. 53, n. 3, p. 149-156, 1999.

SEEDHOUSE, P. "Task" as research construct. **Language Learning**, v. 55, n. 3, p. 533-570, 2005.

SHEEN, R. A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. **TESOL Quarterly**, v. 28, p. 127-157, 1994.

SKEHAN, P. A Framework for the Implementation of Task-based Learning. **Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching**, v. 3, p. 38-62, 1994.

SKEHAN, P. **A Cognitive Approach to Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SWAN, M. Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. **Applied Linguistics**, v. 26, n. 3, p. 376-401, 2005.

- | O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas

WIDDOWSON, H. **Defining issues in English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing Task-based Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

VAN THIENEN, K. Une approche basée sur la tâche. **Encuentro – Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas**, v. 18, p. 60-66, 2009. Disponível em: http://www.encuentrojournal.org/textos/Van%20Thienen_1.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

Agradecimentos

O autor agradece o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (UIDB/00214/2020).

COMO CITAR ESTE ARTIGO: PINTO, Jorge. O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 170-195, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2425>

Submetido em: 19/12/2018 | Aceito em: 23/06/2020.

O MARCADOR DE GÊNERO FEMININO –ABA DO WAPIXANA (ARUÁK)

THE FEMALE GENDER MARK –ABA WAPIXANA (ARUÁK)

Manoel Gomes dos SANTOS¹

Zoraide dos ANJOS²

Resumo: Culturas distintas fazem diferentes escolhas e representações léxico-gramaticais da realidade. Em termos da categoria de gênero, enquanto o português emprega, regularmente, apenas um paradigma envolvendo o morfema *-a*, de feminino, oposto à ausência de marca ou a um morfema de masculino, o wapixana apresenta dois paradigmas: um para nomes inalienáveis (termos de parentesco), que opõe o morfema *-ru* de feminino ao morfema *-ti*, de masculino, e outro para nomes alienáveis, que opõe o morfema *-aba*, de feminino, à ausência de marca para masculino. O morfema *-aba* deste último paradigma restringe-se a nomes cujos referentes exibem o traço [+animado], exceto nomes de parentescos, que obedecem ao primeiro paradigma. Embora atestados empiricamente tais paradigmas, persiste a questão do *status* do formativo *-aba*, tratado por Santos (2006) como termo de classe e, conseqüentemente, como formador de palavra e não como marcador flexional de gênero. Neste trabalho, então, investigamos, numa perspectiva tipológico-funcional, especialmente nos termos de Dixon (1986) e Grinevald (2000), a natureza desse marcador: se lexical ou flexional. Os resultados apontam para uma revisão da posição de Santos.

Palavras-chave: Wapixana. Classificação Nominal. Gênero. Marcador de Gênero *-aba*.

Abstract: Different cultures make different choices and lexical-grammatical representations of reality. In terms of the gender category, while Portuguese regularly employs one paradigm involving feminine morpheme *-a*, as opposed to the unmarked or the masculine morpheme, Wapixana presents two paradigms: one for inalienable names (kinship terms), which opposes the morpheme *-ru* feminine to the morpheme *-ti*, masculine, and another to alienable names, which opposes the morpheme *-aba*, feminine, to the absence of brand for the masculine. The morpheme *-aba* of the latter paradigm is restricted to names whose referents display the feature [+animate], except kinship names, which obey the first paradigm. Although empirically attested in such paradigms, the issue of the status of the formative *-aba* persists, treated by Santos (2006) as a class term and, consequently, as a word and not as a flexional marker of gender. In this paper, we investigate, from a typological-functional perspective, especially in terms of Dixon (1986) and Grinevald (2000), the nature of this marker: whether lexical or flexional. The results point to a review of Santos's position.

Keywords: Wapixana. Nominal classification. Gender. Female gender mark *-aba*.

¹ Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil; melgsantos@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-8025-5577>

² Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil; zoraide.anjos@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-9682-8408>

- | O marcador de gênero feminino *-aba* do Wapixana (Aruák)

Introdução

Este trabalho tem como propósito investigar, à luz do modelo tipológico-funcional, a natureza do morfe *-aba* do morfema {feminino} de nomes não obrigatoriamente possuídos ou alienáveis na língua wapixana. Esse marcador de gênero, embora reconhecido por Santos (2006), é por ele tratado como termo de classe, instigando, assim, reflexões sobre o real *status* desse formativo, quer dizer, se tal marcador, enquanto designador de gênero, tem natureza gramatical, ou, se, enquanto termo de classe, tem natureza lexical, isto é, compõe o sistema de formação de palavras da língua wapixana.

Reflexões sobre a natureza dessas duas categorias linguísticas, gênero (classes de nomes) e termos de classe, são aqui tratadas, especialmente, com base em Dixon (1986) e Grinevald (2000), o que permite observar, de forma mais pormenorizada, as características de cada uma dessas categorias, ou seja, a posição que cada uma ocupa na tipologia dos sistemas de classificação nominal e as peculiaridades privativas de cada uma delas, o que propicia reconhecer a qual delas pertence o morfema *-aba* da língua wapixana.

Os assuntos aqui tratados obedecem à seguinte ordem de exposição. Na seção seguinte, fazemos uma breve apresentação da perspectiva teórica assumida, considerando, especialmente, aspectos relacionados ao tema em apreço; em seguida, passamos em revista a posição de Santos (2006) acerca da expressão de gênero em wapixana; depois, procedemos à análise propriamente dita do *status* do marcador de feminino *-aba* dessa língua; finalmente, tecemos nossas considerações finais acerca dos resultados alcançados.

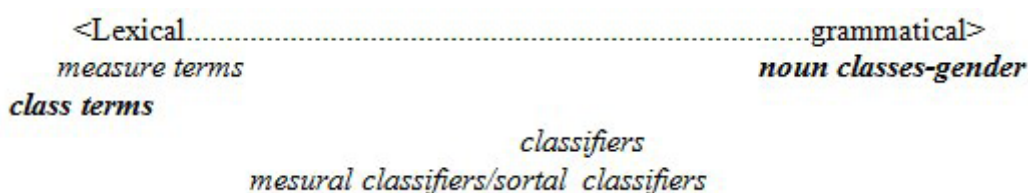
Perspectiva teórica

Uma vez que este estudo envolve a explicitação de semelhanças e diferenças entre uma categoria gramatical, o gênero (classes de nomes), e uma categoria lexical, os termos de classe, a abordagem tipológico-funcional aqui empregada apoia-se, especialmente, em Grinevald (2000), com o intuito de situar ambas essas categorias num sistema mais amplo de classificação nominal, e em Dixon (1986), com o intento de estabelecer o cotejo entre características peculiares de cada uma dessas categorias e, assim, definir com mais precisão o *status* do marcador de feminino *-aba* do Wapixana.

Observando os desafios enfrentados pela tradição no que diz respeito à falta de uma sistematização tipológica precisa referente à classificação nominal, Grinevald (2000) propõe uma tipologia de caráter morfossintático com vistas a uma ordenação adequada dos sistemas de classificação nominal. Assim, assumindo uma perspectiva funcional-tipológica e considerando a sobreposição semântica e morfossintática existente entre

os vários sistemas de classificação nominal (termos de medida, termos de classe, classificadores e gênero ou classes de nomes), propõe que os sistemas de classificação nominal ficam mais bem descritos se situados em um contínuo ao longo de um eixo que vá de uma extremidade lexical a uma extremidade gramatical, como se pode observar na figura apresentada pela autora (ibid., p. 61), em que os sistemas termos de classe e gênero (classes de nomes) concernentes aos propósitos deste trabalho encontram-se em negrito:

Figura 1. Sistemas de classificação nominal



Fonte: Grinevald (2000)

Como se observa nessa figura, as duas categorias relevantes para este trabalho, termos de classe e gênero (ou classes de nomes), situam-se no contínuo do eixo dos sistemas de classificação nominal em posições simetricamente opostas, quer dizer, termos de classe ocupam uma posição no extremo lexical, enquanto gênero (ou classes de nomes) posiciona-se no extremo gramatical.

Com efeito, as localizações dessas duas categorias no contínuo do eixo dos sistemas de classificação nominal são fundamentadas nas definições de tais categorias apresentadas na literatura sobre os sistemas de classificação nominal. Assim, conforme Grinevald (2000, p. 59, tradução nossa³):

Os termos de classe são morfemas classificadores que participam da gênese do léxico de uma língua. [...] A diferença entre morfemas derivacionais e termos de classe que são usados no processo de composição nem sempre é resolvida [...]. Os termos de classe são morfemas classificadores de origem lexical clara e mostram graus variados de produtividade no léxico de uma língua.

Portanto, termos de classe constituem morfemas de origem nitidamente lexical que atuam na formação do léxico de uma língua, semelhantemente ao que ocorre com os processos de derivação e de composição tradicionalmente conhecidos. Como

³ No original: "Class terms are classifying morphemes which participate in the lexico-genesis of a language. [...] The difference between derivational morphemes and class terms that are used in compounding process is not always worked out [...]. Class terms are classifying morphemes of clear lexical origin and show varying degrees of productivity in the lexicon of a language".

- | O marcador de gênero feminino –aba do Wapixana (Aruák)

se percebe, essa categoria é de natureza lexical não só pelo fato de seus morfemas funcionarem na construção do léxico de uma língua senão também por esses próprios morfemas originarem-se transparentemente do léxico. Segundo Grinevald (idem), um dos domínios semânticos mais comuns da expressão dessa categoria é aquele relacionado ao mundo das plantas, o qual é ilustrado com os exemplos de (01) do wapixana, a seguir⁴⁵:

(01)	a.	ak-a-i	‘fruta’
		fruta-EP-NPOSS	
	b.	atamin-ak	‘fruta da árvore’
		árvore-TCL:fruta	
	c.	wabu-ak	‘fruta do açazeiro’
		açaí-TCL:fruta	
	d.	atfawii-ak	‘fruta do alho-do-mato’
		alho-do-mato-TCL:fruta	

Em (01), os exemplos de (01b-d) apresentam o termo de classe *-ak* ‘fruta’ recorrentemente empregado com termos que designam plantas, respectivamente, com *atamin* ‘árvore’, em (01b), com *wabu* ‘açazeiro’, em (01c), e com *atfawii* ‘alho-do-mato’, em (01d), formando, respectivamente, os compostos *atamin-ak* ‘fruta da árvore’, *wabu-ak* ‘fruta do açazeiro’ e *atfawii-ak* ‘fruta do alho-do-mato’. Observa-se nesses exemplos do wapixana uma característica geral dos termos de classe mencionada por Delancey (1986) em seu estudo sobre as línguas Tai, a saber, em todos os compostos formados, o termo de classe constitui o núcleo, isto é, contém o sentido geral que é especificado pela outra parte do composto, que o antecede. O exemplo de (01a), por sua vez, evidencia o fato de que o termo de classe *ak* ‘fruta’ do wapixana tem origem lexical, quer dizer, provém do radical da palavra *akai* ‘fruta’, condição necessária, conforme a definição apresentada acima, para que um morfema opere como um termo de classe.

Embora, similarmente a um nome como *tree* do inglês, em construções como *apple tree* ‘macieira’, *banana tree* ‘bananeira’, ocorra recorrentemente na produção de compostos, o termo de classe difere desse tipo de nome por constituir sempre forma presa. Em (01), apenas a forma em (01a) *akai* ‘fruta’ (com sufixo *-i* de não possuído, já que um nome inalienável) é forma livre; em (01b-d), a forma *-ak* (desprovida desse sufixo), correspondente ao termo de classe, é sempre presa. Em Wapixana, o surgimento dos

4 Todos os exemplos apresentados neste trabalho são fornecidos em transcrição fonêmica.

5 As seguintes abreviaturas são usadas neste trabalho: DIST distal; EP epêntese; F feminino; M masculino; MI modo indicativo; NPOSS não possuído; O objeto; PROX próximo; S sujeito; TCL termo de classe; 2 segunda pessoa do singular.

termos de classe parece estreitamente relacionado à categoria de posse, de modo que uma forma lexical em construções sintáticas genitivas pode assumir uma função classificatória (categoria de classificadores) que, com o uso ao longo do tempo, pode desenvolver, no nível morfológico, o termo de classe.

Em relação à categoria de gênero (ou classes de nomes), por outro lado, Dixon (1986, p. 105, tradução nossa⁶) assim se reporta:

As classes de nome (ou gênero) constituem um sistema gramatical obrigatório, onde cada substantivo escolhe uma dentre um pequeno número de possibilidades. As formas de marcar a classe de nome incluem um prefixo para o substantivo (e geralmente também para outros constituintes do sintagma nominal ou da frase que mostram concordância com ele), como nas línguas banto; um artigo obrigatório, como em francês e alemão; ou um sufixo flexional que mostra um portmanteau de caso e gênero, como no latim.

Como se observa nesse excerto, gênero (ou classes de nomes) constitui uma categoria obrigatoriamente gramatical, o que é explicitado pelo pequeno número de subcategorias de gênero a que pode pertencer um nome; pela maneira como essa categoria é marcada, quer dizer, o morfema marcador de gênero pode estar presente não apenas no próprio nome, mas em outros constituintes que com ele estabeleçam relações de concordância; e, finalmente, pela possibilidade de o morfema marcador de gênero também marcar a categoria de caso cumulativamente.

Ainda, conforme esse autor, enquanto necessariamente gramatical, a categoria classes de nomes ou gênero constitui sistema fechado que abrange todos os nomes da língua (que reúnam os requisitos para sua aplicação), cujo número de subcategorias, sendo limitado, normalmente vai de um mínimo de duas a um máximo de vinte possibilidades, havendo línguas em que cada nome pertence a exatamente uma subcategoria. Exemplos desse sistema de classificação de nomes em wapixana serão oferecidos na seção seguinte, na qual é abordada a expressão de gênero nessa língua.

Em resumo, o confronto entre essas duas categorias permite observar suas propriedades peculiares. Assim, enquanto a categoria “termos de classe” está estreitamente

6 No original: “Noun classes constitute an obligatory grammatical system, where each noun chooses one from a small number of possibilities. Ways of marking noun class include a prefix to the noun (and usually also to other constituents in the noun phrase, or in the sentence, that show concord with it), as in Bantu languages; an obligatory article, as in French and German; or an inflectional suffix that shows a portmanteau of case and noun class, as in Latin.”

- | O marcador de gênero feminino *-aba* do Wapixana (Aruák)

relacionada ao léxico – isto é, tem origem transparentemente lexical e opera na formação do léxico da língua, de forma que se aplica a um pequeno grupo de nomes, não sendo, pois, nem geral, nem sistemática – a categoria de gênero ou classes de nomes vincula-se ao sistema gramatical e, assim, aplica-se à totalidade dos nomes que a requerem, opera em processo de concordância e pode atuar em conjunto com outras categorias gramaticais, tais como a categoria de caso.

A expressão de gênero em wapixana

Antes de tratar propriamente do *status* do marcador de feminino *-aba* em wapixana, o que será feito na próxima seção, necessário se faz verificar como se estabelece a categoria de gênero nessa língua. A literatura tipológico-funcional pertinente mostra que culturas distintas fazem diferentes escolhas e representações léxico-gramaticais da realidade (SAPIR, 1969; ENFIELD, 2004) e que a categorização linguística é o que há de mais básico no pensamento humano (LAKOFF, 1987). Nesse sentido, diferentemente do português, que exhibe apenas um paradigma para a marcação da categoria de gênero, no qual, regularmente, tem-se um morfe *-a* do morfema {feminino} oposto à ausência de marcas ou a um morfe marcador do masculino, o wapixana exhibe um sistema mais complexo de dois paradigmas relacionados à distinção que faz essa língua, como ocorre com as línguas Aruák em geral (PAYNE, 1991; AIKHENVALD, 1999), quanto à categoria de posse; distinção essa que divide os nomes em duas subcategorias, a saber, nomes obrigatoriamente possuídos (ou inalienáveis), que fazem referência a partes do corpo, partes de plantas, relações de parentesco e a alguns objetos culturais, e nomes não obrigatoriamente possuídos (ou alienáveis), cujos domínios semânticos referidos ainda não se encontram identificados. Tais subcategorias são codificadas em marcadores léxico-gramaticais, como se pode observar nos exemplos que seguem:

- | | | | |
|------|----|----------------------|-------------|
| (02) | a. | zinaḍi- <i>i</i> | ‘prima’ |
| | | prima-NPOSS | |
| | b. | pi-zinaḍi | ‘tua prima’ |
| | | 2-prima | |
| (03) | a. | zakap | ‘roça’ |
| | | roça | |
| | b. | pi-zakap-a- <i>n</i> | ‘tua roça’ |
| | | 2-roça-EP-POSS | |

- | O marcador de gênero feminino *-aba* do Wapixana (Aruák)

Em (04), os sufixos *-ɾi* e *-ɾu* marcam, respectivamente, a distinção de referência a indivíduo do sexo masculino (04a) e de referência a indivíduo do sexo feminino (04b).

De acordo com a caracterização do sistema de classes de nome ou gênero apresentado na seção anterior, em obediência ao padrão de concordância da língua, a marca de concordância se aplica além dos limites da palavra, como se pode observar nos exemplos que seguem:

- (05) a. *tawi-ɾi: ɖaunaiuɾ* ‘aquele homem’
DIST-M homem
- b. *tawi-ɾu: zɿn* ‘aquela mulher’
DIST-F mulher
- (06) a. *zɿn_i u_i-ipai-a-n* *zama*
mulher 3FS-acabar-EP-MI rede
‘a mulher acabou a rede’
- b. *iɾi_i tikp-a-n wiɾaɖa_i naʔik i_i-baiʔi-a-n-iz_i*
3MS ver-EP-MI jabuti e 3MS-flechar-EP-MI-3MO
‘ele viu o jabuti e atirou nele’

Em (05), nos limites do sintagma, observam-se os sufixos marcadores de gênero (em itálico) nos demonstrativos. Em (06), as informações de gênero exibidas nos verbos aparecem fundidas com a categoria de caso, o que constitui mais uma especificidade do sistema de gênero vista na seção anterior, e são marcadas pelo prefixo *u-* da forma verbal *uipai* ‘ela acabou’, em (06a), que codifica, além do gênero feminino, a função sintática de S (sujeito) de seu correferente *zɿn* ‘mulher’; e pelos afixos *i-*, que codifica gênero masculino e função sintática S (sujeito) de seu correferente *iɾi*: ‘3MS’, e *-iz_i*, que codifica gênero masculino e função sintática O (objeto) de seu correferente *wiɾaɖa* ‘jabuti’ na forma verbal *ibaiʔianiz* ‘ele atirou nele’, em (06b), como sinalizado pela indexação.

No que diz respeito ao sistema de classes de nome ou gênero para nomes alienáveis, o paradigma consiste na oposição do morfema sufixal *-aba*, para o feminino, à ausência de marca para o masculino, como se pode observar nos exemplos a seguir:

- (07) a. *kuɾi-Ø* ‘porco’
- b. *kuɾi-aba* ‘porca’
porco-TCL:F

- (08) a. kuḍui-Ø 'anta-macho'
 b. kuḍui-*aba* 'anta-fêmea'
 anta-TCL:F

Em (07) e (08), os nomes não obrigatoriamente possuídos ou alienáveis *kuḍi* 'porco', em (07a), e *kuḍui* 'anta-macho', em (08a), que se apresentam na subcategoria de gênero masculino, não marcado, como sinalizado pelo morfe -Ø, recebem morfema sufixal -*aba* para constituírem as formas correspondentes à subcategoria de gênero feminino, respectivamente, *kuḍiaba* 'porca', em (07b), e *kuḍuiaba* 'anta-fêmea', em (08b).

O marcador de gênero feminino -*aba* em Wapixana

Com respeito especificamente ao morfema -*aba*, marcador da subcategoria de gênero feminino dos nomes não obrigatoriamente possuídos ou alienáveis, Santos (2006, p. 141) faz a seguinte observação:

Embora, do ponto de vista semântico, o sufixo -*aba* apresente para os nomes alienáveis o mesmo conteúdo que o sufixo -*ru* apresenta para os nomes inalienáveis, isto é, marcar como feminino o nome ao qual se agrega, ele deve ser considerado um termo de classe e não uma típica desinência de gênero.

Em defesa de sua posição, o autor apresenta os seguintes exemplos:

- (09) a. kiṛiki-*aba* 'galinha'
 galo/galinha-TCL:F
 b. kiṛiki 'galo/galinha'
 galo/galinha
- (10) a. ḍa-i-a-ṛu 'esposa'
 gênese-NPOSS-EP-F
 b. *ḍa-i 'esposa'
 gênese-NPOSS

Acerca desses exemplos, argumenta que, para nomes não obrigatoriamente possuídos ou alienáveis, como aquele em (09), tanto a construção que exibe a marca de gênero feminino -*aba*, *kiṛiki-aba* 'galinha' em (09a), quanto a construção que não apresenta tal marca, *kiṛiki* 'galo/galinha' em (09b), são usadas regularmente; enquanto, para nomes

- | O marcador de gênero feminino *-aba* do Wapixana (Aruák)

obrigatoriamente possuídos ou inalienáveis, somente a construção marcada abertamente com o morfema *-ɾu* é permitida para a expressão do feminino, daí a aceitabilidade de *ɬaiɾu* ‘esposa’ (10a), mas a inaceitabilidade de **ɬai* ‘esposa’ em (10b).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio acerca de gênero de nomes alienáveis, afirma que uma palavra como a que designa “mulher, menina” em wapixana, que é inerentemente feminina, pode apresentar duas formas, uma despida do marcador de feminino e outra marcada abertamente com esse morfema, como se pode observar em (11):

- | | | | |
|------|----|---------------------|------------------|
| (11) | a. | <i>zɪn-aba</i> | ‘mulher, menina’ |
| | | mulher/menina-TCL:F | |
| | b. | <i>zɪn</i> | ‘mulher/menina’ |
| | | mulher/menina | |

Em seguida, confrontando aquelas formas de (09a) *kiɾikiaba* ‘galinha’ / (09b) *kiɾiki* ‘galo/galinha’ com estas formas de (11a) *zɪnaba* / (11b) *zɪn* ‘mulher, menina’, observa que, enquanto as formas marcadas pelo sufixo *-aba* em (09a) e (11a) correspondem sempre ao feminino, as formas em (09b) e (11b), despidas desse sufixo, diferem em emprego, de forma que, enquanto a primeira (*kiɾiki*) significa tanto o masculino quanto o feminino, como visto acima, a segunda (*zɪn*) têm interpretação apenas de feminino.

Diante disso, Santos (2006) sugere que o marcador de gênero feminino dos nomes alienáveis *-aba* não deveria ser considerado um típico morfema flexional, pois seu emprego não seria sistemático, haja vista que, para certas palavras, como ilustrado em (09), embora sua presença configure, de certa forma, a oposição masculino/feminino, já que a forma de (09a) *kiɾikiaba* ‘galinha’ é privativamente feminina; sua ausência, todavia, não implica exclusividade para o masculino, como observado em (09b), na forma não marcada *kiɾiki* ‘galo/galinha’, cujo significado abrange os dois gêneros. Além disso, para a palavra *zɪn* ‘mulher, menina’, em (11b), nem mesmo qualquer possibilidade de oposição masculino/feminino se estabeleceria, uma vez que esta palavra pertence exclusivamente ao gênero feminino, tendo como contraparte do gênero masculino a forma supletiva *ɬaunaiɾ* ‘homem’, de forma que, na forma *zɪnaba*, em (11a), a presença do sufixo *-aba* nada acrescenta em termos de significado. Assim sendo, esses fatos conduziram ao tratamento desse sufixo como um termo de classe, ou seja, como instrumento de construção do léxico em vez de um tratamento como morfema flexional, o que lhe atribuiria *status* gramatical.

Tratar o marcador de feminino de nomes alienáveis *-aba* como um termo de classe implica necessariamente, como observado na definição deste sistema de classificação

nominal fornecida acima, que esse morfema tenha origem transparentemente lexical e que opere recorrentemente na formação do léxico, como ocorre no exemplo (01) acima, aqui retomado em (12) para comodidade de exposição:

- | | | | |
|------|----|------------------------|-------------------------|
| (12) | a. | ak-a-i | ‘fruta’ |
| | | fruta-EP-NPOSS | |
| | b. | atamin-ak | ‘fruta da árvore’ |
| | | árvore-TCL:fruta | |
| | c. | wabu-ak | ‘fruta do açazeiro’ |
| | | açaí-TCL:fruta | |
| | d. | atfawii-ak | ‘fruta do alho-do-mato’ |
| | | alho-do-mato-TCL:fruta | |

Como observado acima, por ocasião da análise do sistema de classificação nominal termos de classe, facilmente se percebe, neste exemplo, a origem nitidamente lexical do termo de classe *-ak* que provém da palavra *akai* ‘fruta’ (12a) e opera recorrentemente na formação dos compostos *atamin-ak* ‘fruta da árvore’, *wabu-ak* ‘fruta do açazeiro’ e *atfawii-ak* ‘fruta do alho-do-mato’ (12b-d).

Com relação ao marcador de feminino de nomes alienáveis *-aba*, todavia, não parece fácil afirmar uma origem lexical. Primeiro, porque não se tem, ao menos no estágio atual do estudo sobre essa língua, como demonstrar sua origem lexical; e, segundo, porque sua aplicação não parece produzir novos compostos, mas antes limitar-se à expressão de gênero quando acionada.

Diante da impossibilidade, em termos de origem, de caracterizar o marcador de feminino *-aba* como termo de classe, resta observar a possibilidade de esse morfema constituir um marcador de gênero (ou classes de nomes). Nesse sentido, para que *-aba* constitua um marcador de gênero ou classes de nomes, como observado com Dixon (1986) acima, deve obedecer aos seguintes requisitos: (i) integrar um sistema gramatical fechado, quer dizer, sistematicamente aplicar-se a todos os nomes da língua que reúnam os requisitos para sua aplicação; (ii) concorrer a um número restrito de subcategorias; (iii) operar em processos de concordância e (iv) atuar em conjunto com outras categorias gramaticais, tais como a categoria de caso.

- | O marcador de gênero feminino *-aba* do Wapixana (Aruák)

Os requisitos i) e ii) podem ser atestados em exemplos, como os que seguem⁸:

- (13) a. aṛimaṛaka-∅ / aṛimaṛak-aba ‘cachorro’ / ‘cadela’
 cachorro-M cachorro-F
- b. kaṛaiwa-∅ / kaṛaiwa-aba ‘homem branco’ / ‘mulher branca’
 branco-M branco-F
- c. tuḟau-∅ / tuḟau-aba ‘homem líder’ / ‘mulher líder’
 tuxaua-M tuxaua-F

No que diz respeito ao quesito (i), esses exemplos revelam que qualquer nome alienável integrante da subcategoria masculino, cujo referente remeta à entidade dotada de vida e movimento, portanto, que envolva o traço [+animado], condição para a aplicabilidade de *-aba*, recebe sistematicamente esse morfema para a formação da subcategoria feminino; como se observa em (13a), que envolve a categoria dos animais, em (13b), categoria dos humanos e, em (13c), categoria de autoridades. Com relação ao requisito (ii), verifica-se que as subcategorias possíveis restringem-se a masculino e feminino, portanto, um número bastante limitado como requer o sistema de classificação nominal de gênero (ou classes de nomes). Infere-se, pois, que o paradigma próprio de nomes alienáveis em wapixana constitui um sistema gramatical fechado.

No que tange ao requisito (iii), operar em processos de concordância, também se pode dizer que ele é contemplado, como ilustrado a seguir:

- (14) a. tawi-ṛi: maṛinau-∅ ‘aquele homem pajé’
 DIST-M pajé-M
- a’. *tawi-ṛi: maṛinau-*aba* ‘aquele homem pajé’
 DIST-M pajé-F
- b. tawi-ṛu: maṛinau-*aba* ‘aquela mulher pajé’
 DIST-F pajé-F
- b’. *tawi-ṛu: maṛinau-∅ ‘aquela mulher pajé’
 DIST-F pajé-M

Conforme os exemplos em (14), a concordância de gênero em construções que envolvam o paradigma *-∅* (masculino) oposto a *-aba* (feminino) é obrigatória, razão pela qual (14a) e (14b), que obedecem ao padrão de concordância de gênero entre o

⁸ O símbolo ∅ indica a ausência de marca.

demonstrativo e o núcleo nominal, respectivamente, para masculino e feminino, são aceitáveis e (14a') e (14b'), por outro lado, não o são, como sinalizado pelo asterisco.

Finalmente, o requisito (iv), atuar em conjunto com outras categorias gramaticais, pode ser demonstrado em exemplos como os que seguem:

- (15) a. pixan-*aba*_i naʔak-a-n pai-dani_j naʔik u_i-bidikidi-a-n-iz_j
gato-F trouxe-EP-MI ANF-filho CONJ 3FS-amementar-EP-MI-3MO
'a gata trouxe o filhote e o amamentou'
- b. *pixan-*aba*_i naʔak-a-n pai-dani_j naʔik i_i-bidikidi-a-n-iz_u_j
gato-F trouxe-EP-MI ANF-filho CONJ 3MS-amementar-EP-MI-3FO
'a gata trouxe o filhote e o amamentou'

Em (15), o sufixo *-aba* na sentença *pixanaba naʔakan paidani* 'a gata trouxe o filho(te)', em (15a), marca como feminino a palavra *pixanaba* 'gata', enquanto a palavra *paidani* (literalmente, seu filho) 'seu filho(te)' não apresenta marca de masculino, mas sabe-se que pertence a esse gênero, porque, se fosse feminino, seria registrada como *pai-dani zibaba* (literalmente, sua filha mulher). Assim, em acordo com o padrão de concordância da língua, na sentença *ubidikidianiz* 'ela o amamentou', respectivamente, o prefixo *u-* 'ela' (que remete a *pixanaba* 'gata' da primeira sentença) e o sufixo *-iz* 'o' (que remete a *paidani* 'seu filho(te)' da primeira sentença) sinalizam, respectivamente, gênero feminino e gênero masculino, razão por que (15b), que traz como prefixo *i-* 'ele' e como sufixo *-izu* 'a', não é aceita. Importante observar que o prefixo *u-* 'ela', além de marcar o gênero feminino, marca também o caso nominativo (sujeito) e o sufixo *-iz*, além de marcar gênero masculino, marca concomitantemente caso acusativo (objeto direto), portanto, ambos esses marcadores acumulam as funções de designadores de gênero e de designadores de caso.

Diante do que foi exposto, portanto, o marcador de feminino *-aba* reúne todos os requisitos de um morfema flexional. Talvez se pudesse opor a isso o fato de esse marcador de gênero feminino e o marcador de concordância não se identificarem formalmente, por exemplo, em *tawiɽu: maɽinauaba* 'aquela (mulher) pajé', em que o sufixo de feminino *-ɽu:* no demonstrativo *tawiɽu:* 'aquela' não apresenta similaridade com o marcador de feminino *-aba* do núcleo nominal *maɽinauaba* com o qual estabelece a concordância.

- | O marcador de gênero feminino *-aba* do Wapixana (Aruák)

Todavia, tal fato não deve constituir um obstáculo, como se observa na posição assumida por Fedden e Corbett (2017, p. 7, tradução nossa⁹), que segue:

Adotamos uma abordagem inferencial-realizacional da morfologia, que torna o morfema supérfluo. Uma palavra flexionada [...] possui uma especificação morfossintática associada a ela [...] e isso licencia as regras apropriadas para determinar sua forma.

Portanto, desse ponto de vista, a identidade formal é pouco relevante, o que interessa é a especificação morfossintática, nesse caso, o gênero feminino, que licencia a regra de determinação da forma. Assim, diferenças nas formas de representação desse conteúdo (*-ru* ou *-aba*) não retiram o *status* flexional de *-aba*.

As construções do exemplo (09), apresentado acima e aqui retomada em (16) para fins de exposição, entretanto, parecem sugerir a impossibilidade de se considerar o sufixo *-aba* como flexional:

- (16) a. *kiɾiki-aba* 'galinha'
galo/galinha-TCL:F
- b. *kiɾiki* 'galo/galinha'
galo/galinha

Assim, se tanto *kiɾiki-aba* (galo-feminino) 'galinha', a forma com o sufixo *-aba*, em (16a), quanto *kiɾiki* 'galo/galinha', forma desprovida desse sufixo, em (16b), podem ser interpretados como caracterizando o gênero feminino, a ausência do sufixo *-aba* não estaria implicando exclusividade para o masculino, logo o emprego desse sufixo não seria sistemático como requer o *status* flexional. Ocorre que, se isso é fato, também é fato que a expressão marcada, isto é, *kiɾikiaba* 'galinha' nunca é empregada com referência apenas a 'galo' (**kiɾikiaba* 'galo'), o que sinaliza ser *kiɾiki* 'galo/galinha' a forma correspondente à categoria semântica básica, razão por que é não marcada ou marcada pela ausência de morfe, isto é, por zero, como se pode observar a partir do fragmento:

9 No original: "We take an inferential-realizational approach to morphology, which makes the morpheme superfluous. An inflected word [...] has a morphosyntactic specification associated with it [...] and this licenses the appropriate rules to determine its form."

Jakobson observou em 1939 que havia um significado para a ocorrência de zeros. Eles tendem a ocorrer nos membros não marcados das categorias. O principal critério de Jakobson para o membro não marcado de uma oposição é semântico: enquanto o membro marcado de uma categoria sinaliza a presença de uma propriedade, o membro não marcado é ambíguo: pode ser usado para indicar a ausência dessa propriedade ou pode ser usado de maneira neutra em que nada seja indicado sobre essa propriedade. (BYBEE, 1985, p. 52, tradução nossa¹⁰).

Assim, o fato de uma palavra não marcada pelo sufixo *-aba* do wapixana, como *kiꞑiki* ‘galo/galinha’, remeter tanto a entidades dotadas do sexo masculino quanto a entidades do sexo feminino não implica que o acionamento desse morfema seja assistemático, como supôs Santos (2006), e sim que, sendo a forma do masculino (*kiꞑiki* ‘galo/galinha’) de sentido mais geral, logo, a forma não marcada do paradigma, pode ser usada em um sentido neutro, sem fazer referência à propriedade de gênero, conforme o propósito comunicativo do falante.

De igual forma, também o fato de tanto a forma despida de *-aba*, *zin*, quanto a forma marcada por esse sufixo *zinaba* poderem ser usadas indiferentemente para designar “mulher” na língua wapixana, não parece constituir obstáculo para se considerar esse sufixo como flexional. Primeiro, porque, como reconhecido por Santos (loc. cit.), esse caso não envolve oposição paradigmática, haja vista que a palavra *zin* é inerentemente especificada como gênero feminino, sendo o referente masculino expresso lexicamente pela palavra inerentemente masculina *ɖaunaiura* ‘homem’; logo, esse emprego específico de *-aba* sugere apenas uma redundância, recurso utilizado por falantes para reforçar informações conforme seus propósitos comunicativos. Segundo, porque o vínculo de sentido entre a palavra *zin* “mulher” e a noção de feminino nessa língua parece ser tão estreito que um nome como *ɖanii* ‘filho’ que, segundo o padrão de expressão de gênero da língua, enquanto termo de parentesco, deveria receber o sufixo *-ɽu* para marcar o feminino, desviando-se da regra, porém, tem sua expressão de feminino pela formação do composto *ɖani zinaba* ‘filha’, sugerindo mesmo que a forma *zinaba* ‘mulher’ encerra o próprio significado de feminino. Vale notar ainda que, ao menos até o presente, não se tem notícia de outra palavra que possa apresentar ou não alternativamente o sufixo *-aba* na expressão de gênero feminino.

10 No original: “Jakobson observed in 1939 that there was a significance to the occurrence of zeroes. They tend to occur in the unmarked members of categories. Jakobson’s main criterion for the unmarked member of an opposition is a semantic one: while the marked member of a category signals the presence of a property, the unmarked member is ambiguous – it may be used to indicate the absence of that property, or it may be used in a neutral way in which nothing at all is indicated about that property.”.

- | O marcador de gênero feminino –aba do Wapixana (Aruák)

Considerações finais

Neste artigo, realizamos uma releitura acerca do *status* do marcador de gênero –aba da língua wapixana, apresentando evidências de que tal morfema não constitui um termo de classe, como registrado por Santos (2006), mas deve ser tratado como uma típica desinência de gênero.

As razões para essa posição por nós assumida respaldam-se no fato de que esse morfema atende a quatro requisitos exigidos para que um item tenha *status* de unidade flexional, a saber: (i) integrar um sistema gramatical fechado, quer dizer, sistematicamente aplicar-se a todos os nomes da língua que reúnam os requisitos para sua aplicação; (ii) concorrer a um número restrito de subcategorias; (iii) operar em processos de concordância e (iv) atuar em conjunto com outras categorias gramaticais, tais como a categoria de caso (DIXON, 1986). Em consequência, tal marcador integra um paradigma regular, sendo acionado sistematicamente para a expressão de gênero das construções que o requerem, o que implica que não compõe o sistema de gênese do léxico, como deveria, se fosse um termo de classe.

Acerca do emprego facultativo desse marcador de gênero, fato que impediria de tratá-lo como um elemento gramatical (flexional), observou-se que se trata tão somente de empregos específicos decorrentes dos propósitos comunicativos do falante, seja em função de uso da forma básica do masculino, a expressão não marcada por –aba, de forma neutra, isto é, sem fazer referência à propriedade especificada de gênero, seja como recurso redundante de ênfase.

Os estudos sobre os fenômenos linguísticos que ocorrem na língua wapixana ainda são incipientes e temas relacionados ao gênero, certamente, ainda vão suscitar muitos trabalhos, mas acreditamos que esse artigo vem contribuir para lançar mais clareza sobre o tema apresentado.

Referências

AIKHENVALD, A. Y. (org.). **The Amazonian Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 65-106.

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

DELANCEY, S. Toward a history of Tai classifier systems. *In*: CRAI, C. **Noun classes and categorization**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1986. p. 437-452.

DIXON, R. M. W. Noun classes and noun classification in typological perspective. *In*: CRAI, C. **Noun classes and categorization**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1986. p. 105-112.

ENFIELD, N. J. **Ethnosyntax**: explorations in grammar and culture. New York: Oxford University Press, 2004.

FARAGE, N. **As flores da fala**: práticas retóricas entre os Wapishana. 1997. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FEDDEN, S.; CORBETT, G. Gender and classifiers in concurrent systems: refining the typology of nominal classification. **Glossa**: a journal of general linguistics, v. 2, n. 1 (34), p. 1-47, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5334/gjgl.177>

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

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago, 1987.

MELO, I. P. de. **Um estudo sobre a concordância de gênero em Wapixana (Aruák)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019.

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

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola. 1986.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Indígenas Brasileiras**. Brasília: UNB-LALI, 2013.

- | O marcador de gênero feminino -aba do Wapixana (Aruák)

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

SAPIR, E. **Linguística como ciência**. Tradução Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SANTOS, Manoel Gomes dos; ANJOS, Zoraide dos. O marcador de gênero feminino -aba do Wapixana (Aruák). **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 196-213, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2749>

Submetido em: 12/10/2019 | Aceito em: 25/06/2020.

A TRADIÇÃO FÁUSTICA E A TRAGÉDIA SUBJETIVA NO *FAUSTO* DE FERNANDO PESSOA

THE FAUST TRADITION AND THE SUBJECTIVE TRAGEDY OF FERNANDO PESSOA'S FAUST

Rafael Rocca dos SANTOS¹

Resumo: A tradição fáustica, como mito do individualismo moderno, é um dos temas mais profícuos da literatura ocidental. Iniciada no século XVI, a temática de Fausto deu origem a centenas de narrativas e peças teatrais que continuam a ser escritas e encenadas. Tendo em vista a abrangência e a relevância da temática, este artigo traça um panorama histórico dos principais textos sobre Fausto desde o século XVI até o romantismo, construindo o que aqui se denomina tradição fáustica. Além da introdução da temática fáustica em Portugal, analisam-se as modificações operadas na tradição naquele que pode ser lido como o Fausto moderno por excelência, o *Fausto* de Fernando Pessoa, designado pelo autor como sua “tragédia subjetiva”.

Palavras-chave: Fausto. Mito. Goethe. Fernando Pessoa. Tragédia.

Abstract: The Faust tradition, as a myth of modern individualism, is one of the main topics of the Western literary tradition. It began in the 16th Century and gave rise to hundreds of narratives and plays which continue to be written and performed to this day. In view of the breadth and the relevance of this theme, this study presents a historical panorama of the main Faust texts from the 16th Century to Romanticism, defining what is here called “Faustian tradition”. In addition to the introduction of this theme in Portugal, this study analyses the changes in the tradition as expressed in a work that can be called the modern Faust *par excellence*: *Faust*, by Fernando Pessoa, entitled by the author as a “subjective tragedy”.

Keywords: Faust. Myth. Goethe. Fernando Pessoa. Tragedy.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; rocca@usp.br; <https://orcid.org/0000-0003-3783-1302>

- | A tradição fáustica e a tragédia subjetiva no *Fausto* de Fernando Pessoa

Introdução

Iniciada na Alemanha do século XVI, a tradição fáustica se tornou um dos temas mais fecundos na história da literatura. Tratado por dezenas de autores desde seu início em 1587, o mito fáustico se desenvolveu em paralelo à evolução de uma sociedade que gradualmente se pautava pelo individualismo concebido pelos sistemas de pensamento moderno, notadamente o humanismo e o iluminismo, culminando na pluralidade de visões característica dos séculos XIX e XX. Desenvolvido e tratado de modo insuperável por Goethe, o mito fáustico foi posteriormente retomado por diversos autores, os quais lhe deram uma feição e uma forma diferentes daquelas do drama goethiano. Entre esses autores está Fernando Pessoa. Seu *Fausto*, no entanto, pode ser visto como um desenvolvimento bastante peculiar da tradição fáustica. Nele, afasta-se o sujeito do domínio da ação para o domínio do pensamento, do isolamento e do desespero ante a impossibilidade de compreensão da realidade da Vida. Como introdução ao tema e para melhor entender alguns aspectos da tragédia pessoana, convém desenvolver uma breve trajetória da tradição fáustica, identificando seus principais expoentes e suas principais características, culminando em Goethe, para então comentar sua recepção no ambiente literário português e, por fim, em Fernando Pessoa. Traça-se então um paralelo de divergências entre os dramas goethiano e pessoano, identificando as principais características da *tragédia subjetiva* idealizada pelo poeta português.

O mito fáustico e seu desenvolvimento na literatura

O mito fáustico tem origem em um personagem real, Johann Faustus², um homem que viveu provavelmente entre os anos de 1480 e 1540 em diversas regiões da Alemanha. Sua existência é atestada por documentos emitidos por autoridades administrativas de cidades pelas quais provavelmente passou³ e por meio de relatos em cartas e conversas, em especial as de Johannes Trithemius, Lutero e Melanchton. Fausto é caracterizado por uns como charlatão, nigromante, sodomita ou andarilho; por outros, como estudioso de magia, conhecedor de muitas artes e “doutor”. Uma constante nos relatos sobre o homem Fausto é sua possível ligação com o diabo, manifesta por supostas demonstrações de magia que operava. Melanchton relata uma dessas demonstrações, que teria ocorrido em Veneza: “Assim, o diabo elevou-o e depois deixou-o cair, de tal maneira que ficou inanimado no chão e quase morto” (Rita Iriarte *in* BARRENTO, 1984, p. 22).

2 O nome de Fausto varia conforme a fonte, ocorrendo também como Johann Faustus, Georg Sabellicus, Johann Fausten, Jorg Faustus, Georgius Faustus, entre outros.

3 Cita-se, como exemplo, um recibo de 1520 a “Doctor Faustus Philosopho” escrito pelo bispo Georg III em relação a serviços de astrologia prestados a ele (MASON, 1989, p. 26).

A época na qual a crítica situa o nascimento e a morte de Fausto é um período de intensas transformações políticas, intelectuais e religiosas, destacando-se a Reforma Protestante. Ao mesmo tempo, alastrava-se pela Alemanha uma revolta camponesa contra a opressão e o autoritarismo dos donos do poder, estes ainda remanescentes de um sistema feudal, e duramente reprimida no episódio do massacre de camponeses em Frankenhausem em 1525. Em 1555, a descentralização religiosa se tornou completa com a Paz de Augsburg, segundo a qual cada príncipe poderia decidir a religião praticada em seu principado. O dono das terras, portanto, teria, além dos controles político, econômico e social, o controle religioso dos habitantes de suas terras. Conseqüentemente, o príncipe também controlava o aspecto cultural de sua região (SILVA *in* BARRENTO, 1984, p. 37-39). Segundo Gerald Strauss (1989, p. 29, tradução e destaques nossos),

Tais princípios eram: primeiro, ordem, então razão, depois condições de obediência, lógicas de uniformidade e ortodoxia e a *autoridade da palavra escrita*; finalmente, subjacente a todos esses, uma fé inquestionada na existência objetiva da verdade acompanhada da convicção de que tal verdade pode ser conhecida e formulada como leis de fé e de conduta.

A crença na autoridade da palavra escrita é um dos fatores que influenciaram a popularidade do livro anônimo editado por Johann Spies em 1587, a primeira manifestação literária de Fausto.

O ambiente intelectual do período observou a redescoberta de escritos gregos e latinos, que passaram a ser estudados pelas classes eclesiásticas europeias, notadamente as italianas, espalhando-se para o restante da Europa durante os dois séculos seguintes. Nesse momento, os autores compunham suas obras com base na *emulatio* dos autores antigos, inserindo personagens mitológicas no âmbito de textos com matiz cristão (HELLER, 1982). É nesse momento que a figura do diabo se estabelecerá como um ente individuado capaz de agir por si próprio e seguindo sua própria vontade (SILVA *in* BARRENTO, 1984). O diabo passa então a ter uma presença “concreta” no meio social, sendo utilizado como ameaça para infrações à lei divina.

É nesse contexto que as supostas manifestações de magia ou habilidades sobre-humanas de Fausto são associadas ao diabólico. A superstição em relação ao mago-charlatão desperta a atenção de Melanchton, que atribui a morte de Fausto em uma explosão alquímica na cidade de Staufen ao trabalho do diabo. Segundo Ian Watt, os reformadores, incluindo Melanchton, foram os primeiros que ligaram Fausto ao diabo, porém o pacto, motivo central na tradição fáustica, foi mencionado pela primeira vez somente no *Faustbuch* de 1587 (WATT, 1996).

- | A tradição fáustica e a tragédia subjetiva no *Fausto* de Fernando Pessoa

O editor Johann Spies publica em Frankfurt um livro popular (*Volksbuch*) chamado *Historia von D. Johann Fausten*, em título abreviado, em 1587, contendo a primeira versão literária impressa da lenda de Fausto. O volume encontrou grande apreciação por parte do público, tendo sido reeditado diversas vezes⁴ e dando ensejo ao desenvolvimento inicial da temática fáustica. Fausto é apresentado como o filho de um camponês das cercanias de Weimar que fora enviado a Wittenberg e ali se tornou *Doctor Theologiae* (*Historia*, 2011). No sexto capítulo, há a introdução do pacto com o diabo, pelo qual Fausto promete sua alma em troca de vinte e quatro anos de serviços prestados pelo “servente do príncipe infernal do oriente” (*Historia*, 2011, p. 15). Inicia-se um relato sobre as aventuras do Doutor Fausto, passando por viagens, a apresentação de seu fâmulos Wagner, experiências físicas, aprendizado sistemático do mundo, uma visita ao inferno, a união com Helena, até a morte do protagonista.

O *Faustbuch* pode ser lido como um livro de educação religiosa tendo em vista o sentido pedagógico que os *Volksbücher* então possuíam. Por pactuar com o diabo para a conquista de prazeres terrenos e por pretender acesso amplo ao conhecimento⁵, fato este proibido segundo a doutrina religiosa da época, Fausto incorre em crime contra a lei de Deus. Destarte, merece a punição, ou seja, a morte, o que ocorre ao final do livro junto a admoestações aos leitores a não se desviarem do caminho da fé (*Historia*, 2011).

O livro de Spies concentra três traços principais do posterior desenvolvimento da tradição fáustica: a cultura popular; o protestantismo e suas ideias, relacionando Fausto à figura do diabo e ao destino da alma do pactário; e ideias renascentistas e humanistas, em que a retomada da cultura greco-latina aparece na figura de Helena e nas menções a personagens da mitologia (SILVA *in* BARRENTO, 1984, p. 35; Benz *in* *Historia*, 2011, p. 163).

Literatura em parte sapiencial, transmite a doutrina protestante para aplacar a curiosidade da sociedade de então sobre as ditas “ciências secretas”. O livro impresso, aliado à crença na palavra escrita proposta pelos luteranos e ao pecado da *curiositas* que Fausto despertava no meio popular, deram amplitude à sua lenda (MOURA *in* *História do Doutor Johann Fausto*, 2019).

Essa amplitude abrangeu a Europa. São encontradas traduções desse livro para o holandês e o francês já nos primeiros anos após sua publicação. No entanto, a mais importante tradução do *Faustbuch* foi a inglesa, publicada em 1592 como *The Historie of*

4 Dabezies menciona que no ano de 1599 já havia vinte e duas edições do texto (DABEZIES, 1972).

5 Segundo Georg Gödelmann (1559? – 1611), um demonólogo, “O desejo excessivo de conhecer o futuro e coisas secretas (pelas quais nossos primeiros pais também se desencaminharam) é o principal motivo de os que praticam as artes negras se ligarem ao Diabo” (Gerald Strauss *in* BORNER, 1989, p. 34).

the Damnable Life, and deserved Death of Doctor John Faustus (A história da vida condenada, e da morte merecida do Doutor John Faustus) (WATT, 1996). Segundo Ian Watt, essa tradução do *Faustbuch* é adaptada e livre, divergindo em alguns pontos da narrativa original. Foi, no entanto, a principal fonte para o dramaturgo inglês Christopher Marlowe compor a primeira peça teatral dedicada a Fausto: *The Tragical History of the Life and Death of Doctor Faustus* (A trágica história do Doutor Fausto). Segundo André Dabezies, a peça foi escrita provavelmente entre 1589 e 1592 e publicada em texto pela primeira vez em 1604, acrescida de interpolações e modificações. Tais modificações surgem em uma segunda edição, em 1616, que apresenta um texto mais longo sem precisar a autoria de tais mudanças (DABEZIES, 1972).

A peça inglesa surge em um período de movimentações revolucionárias da sociedade burguesa do século XVI inglês. Com os escritos de John Donne, o questionamento acerca de todos os temas possíveis toma a forma de um espírito ativo, uma atitude intelectual que encontra em Fausto sua representação magna. Fausto não é mais o mago praticante de magia negra que erra de cidade em cidade realizando demonstrações de suas supostas habilidades. Com Marlowe, Fausto torna-se o alquimista, o estudante sério de filosofia e de outras áreas do saber, que contesta a doutrina estabelecida e busca o conhecimento do universo sem a subserviência ao pensamento religioso (BARRENTO, 1984). A revolta contra o pensamento doutrinário e o estudo solitário visando ao engrandecimento intelectual são sintomas do crescente individualismo nascente no século XVI.

Caracterizada como tragédia, no entanto, a vida de Fausto ainda está incluída em uma subestrutura de cunho cristão: ao final da tragédia, Fausto clama por perdão divino ante a proximidade do final do prazo pactuado, porém os diabos o recolhem e o levam à danação infernal. O Coro que fecha o desenlace trágico traz, da mesma maneira que o *Faustbuch*, uma admoestação aos espectadores: “Que seu fim terrível [hellish] exorte os sábios / A apenas pensar no que é proibido, / Pois seu mistério incita o infiel / A tentar mais do que permite o céu” (MARLOWE, 2018, p. 211). A busca da sabedoria universal, dos segredos do mundo, por meio das ciências ocultas ainda é objeto de danação da alma. A importância da peça de Marlowe, no entanto, não reside no desenlace, mas sim na caracterização do personagem Fausto, que diverge do *Faustbuch* de 1587. O mito de Fausto se torna um símbolo da resistência à opressão ao desejo de conhecimento e ao prazer.

O *Tragical History* de Marlowe inseriu Fausto no repertório do teatro; ou, mais amplamente, segundo Ian Watt, foi o texto que de fato instaurou na literatura o mito fáustico (WATT, 1996). Após esse texto, houve diversas representações em variadas obras

até seu ponto culminante com Goethe. Diversas narrativas ficcionais relatando a história de Fausto surgem nos séculos XVI a XVIII. Para citar brevemente dois exemplos desses textos, há a *Saga de Christopher Wagner, o fâmulos* (1593) e as diversas peças de teatro de marionetes (*Puppenspiel*), que seguem em maior ou menor grau o mito de Fausto atualizado para a época em que foram representadas (MAHAL in *Doktor*, 2007). Nesses textos, Fausto é ainda condenado à danação e não tem possibilidade de salvação.

Segundo Eloá Heise, o ponto de virada em relação à danação de Fausto se dá com Lessing, que se baseia em ideais iluministas (HEISE in VOLOBUEF, 2011). Lessing publica em 1759, na revista *17. Literaturbrief*, um esboço de uma peça com temática fáustica incorporando tais visões (HENNING in BORNER, 1989). A diferença em relação aos textos anteriores é que Fausto não mais será condenado à danação eterna por ter pretendido conhecer o funcionamento da máquina do mundo. É precisamente por isso, ou seja, pela busca incessante da verdade, que merecerá a redenção. A possibilidade de considerar a busca por conhecimento como não passível de punição será uma das fontes para o Fausto goethiano, cujo personagem, ao final de seu caminho pelo “grande mundo”, encontrará a redenção.

É com Johann Wolfgang von Goethe que o mito fáustico encontrará o ápice de seu desenvolvimento. Com longa gênese abrangendo um período de sessenta anos, Goethe partiu das impressões que tivera com as peças de teatro de marionetes ainda em sua infância para desenvolver sua obra máxima e repensando a temática fáustica em diversos aspectos. A obra possui, em sua primeira parte, a que mais de perto interessa ao presente estudo, dois temas principais: a “tragédia do erudito”, a busca incessante por um saber que não se depreende só de livros, mas também da experiência, inovando a temática do pacto com o diabo; e a “tragédia de Gretchen”, inspirada pelo caso de Susanna Margareta Brandt, que cometeu um infanticídio em 1771 (BOYLE, 1991) e que foi levada à ruína devido ao assassinato (MAZZARI in GOETHE, 2007).

Fausto agora é um doutor que estudou a maior parte das áreas formais do conhecimento, porém que não encontra satisfação por não ser capaz de responder às ansias que o incomodam. Fausto deseja conhecer os segredos da natureza e do funcionamento do mundo, conhecimento inacessível ao “sábio de gabinete”, personificado em Wagner, seu fâmulos. O aparecimento da figura do diabo, Mefistófeles, abrirá a possibilidade para Fausto alcançar esse conhecimento mediante o rompimento com o “pequeno mundo”, o mundo subjetivo, para o “grande mundo”, a experiência da ação. Para tanto, Fausto pactua com Mefistófeles o acesso a essa experiência. Goethe inova o motivo do pacto: trata-se, nos moldes do Livro de Jó, dos termos de uma aposta, que será perdida se Mefistófeles apresentar a Fausto, espírito inquieto, algo que o satisfaça. Ela inclui, além do acesso ao

conhecimento, o acesso ao prazer, que será personificado em Gretchen, na primeira parte, e em Helena, na segunda parte da tragédia (BARRENTO, 1984).

A obra de Goethe, notadamente a primeira parte, publicada em 1808, teve uma ampla recepção nos demais países europeus, notadamente na França, onde surgem traduções em prosa e em verso já nos anos seguintes à publicação do original, tal como a de Gérard de Nerval, publicada em 1827 e muito apreciada por Goethe. Além de versões literárias, a obra foi adaptada para teatro e ópera. No âmbito da ópera, menciona-se em especial a versão de Charles Gounod, encenada pela primeira vez em 1859 em Paris. Baseada no libreto de Michel Carré e Jules Barbier, *Faust et Marguerite*, Gounod enfatiza a “tragédia de Gretchen”, narrando desde a cena do quarto de trabalho até a Noite de Valpúrgis, momento em que, na ópera, Fausto chora a morte de Marguerite. Apesar do pouco sucesso inicial, a peça ganhou fama, sendo encenada em diversas casas de ópera da França e chegando aos Estados Unidos. A montagem dessa ópera em Portugal marca uma das primeiras manifestações de interesse pelo mito fáustico nas letras portuguesas.

Fausto nas letras portuguesas

Em Portugal, no início do século XIX, o mito fáustico não teve recepção muito ampla e se limitou a poucas menções por alguns autores e em poemas esporádicos publicados em periódicos. É possível caracterizar três meios pelos quais o mito fáustico foi recepcionado em Portugal.

O primeiro é a menção ao *Fausto* de Goethe por Almeida Garrett em dois pontos de sua obra *Viagens na minha terra*. No capítulo XXVIII, Almeida Garrett, de maneira inédita em Portugal, traduz um fragmento da dedicatória do poema goethiano ao comentar a visão de uma paisagem do Além-Tejo (GARRETT, 1846).

Somente em 1867 será publicada uma tradução integral, em versos, da primeira parte da tragédia de Goethe pela mão de Agostinho d’Ornellas, diplomata português na Alemanha, reconhecida desde então pela crítica como uma tradução fiel e poética, em que pesem censuras a aspectos pontuais (BARRENTO, 2006). Em 1873, d’Ornellas publica a tradução integral da segunda parte da tragédia, perfazendo, dessa maneira, a primeira tradução integral da obra de Goethe em português.

Em 1872, após ter sido impressa no periódico *A Folha*, Antônio Feliciano de Castilho publica em livro sua tradução da primeira parte da tragédia de Goethe. Como afirmado pelo próprio tradutor, sua versão é baseada na tradução feita por um amigo alemão, na tradução feita por seu irmão, na tradução de d’Ornellas e em outras quatro traduções francesas em prosa (CASTILHO, 1964). Essa tradução, bastante controversa, suscitou uma

- | A tradição fáustica e a tragédia subjetiva no *Fausto* de Fernando Pessoa

polêmica em torno dos métodos de tradução que foi chamada de a “Questão Fáustica”, associada à já em andamento “Questão Coimbrã”. A título de exemplo, Joaquim de Vasconcelos, erudito e conhecedor do idioma alemão, publica um volume intitulado *O Fausto de Castilho, julgado pelo elogio-mútuo*, em 1873, no qual aborda questões específicas da tradução de Castilho. Segundo Maria Manuela Gouveia Delille, a “Questão Fáustica” marca o início da germanística em Portugal (DELILLE in BARRENTO, 1984).

Questões polêmicas à parte, o mito fáustico passou a despertar a atenção de autores portugueses, que compuseram poemas e dramas baseados na figura goethiana. Assim, Gomes Leal publica na década de 1860 um fragmento de temática fáustica intitulado *A tragédia do mal*, colocando em diálogo as figuras de Fausto e Mefistófeles. A temática do desespero já aparece configurada no poema e será cara ao *Fausto* de Fernando Pessoa. Teófilo Braga, por sua vez, publica uma série de três poemas fáusticos, *Vertigem do infinito* (1869), *Vigílias do Fausto* (1895) e *Psicose do Fausto* (1901), em que Fausto é caracterizado como o homem que usa a razão para se sobrepor às “fantasmagorias” criadas pela “psicose”, identificadas pelo autor como o problema de Portugal no final do século XIX (SCHEIDL, 1987). Em 1895, Eugénio de Castro publica *Sagramor*, apresentando um homem fáustico “desiludido” em relação a todas as possibilidades oferecidas pelo mundo, desde o amor até a ciência, revelando traços de desesperança (DELILLE in BARROSO, 1984).

O segundo meio da introdução do mito fáustico em Portugal é o grande sucesso popular da ópera de Charles Gounod. Ela estreou em Lisboa em dezembro de 1865 e foi reiteradamente reapresentada devido ao sucesso de público (LASCH, 2006), levando um jornalista da época a afirmar que “Fausto se tornara verdadeira mania portuguesa” (ROSENTHAL, 1990, p. 39). O sucesso da peça chamou a atenção de Eça de Queiroz que, em um artigo intitulado “Mefistófeles”, centraliza a obra dramática de Gounod na figura de Mefistófeles (“Aquela obra é uma simples aventura do antigo Diabo”), criticando a apresentação de Fausto, não como o sábio da obra de Goethe, mas como “um daqueles ambiciosos grotescos” (QUEIROZ, s/d, vol. 2, p. 652) pedindo ao diabo a realização de uma “pequena coisa desprezível” (QUEIROZ, s/d, vol. 2, p. 655).

O terceiro meio é outro trecho do capítulo XXXIX de *Viagens na minha terra*, de Almeida Garrett. Em passagem por Santarém, o narrador contempla o local em que se encontra a figura lendária de S. Frei Gil de Santarém: “Algures lhe chamei já o nosso Doutor Fausto; e é com effeito. Não lhe falta senão o seu Goethe” (GARRETT, 1846, vol. 2, p. 137). É com Frei Gil de Santarém, uma figura mítico-lendária que vivera na época da Primeira Renascença, envolvido em disputas de poder de D. Afonso II sobre o testamento de D. Afonso I, que os autores portugueses, notadamente Almeida Garrett, Eça de Queiroz e Teófilo Braga, tentarão dar forma a um “Fausto português”. Frei Gil, segundo Garrett (1846,

vol. 2, p. 137-138), possuía um grande anseio pelo saber, por conhecer o funcionamento da natureza; desejava riqueza, prazer e poder, sendo esses os principais motivos para se aliar ao diabo. Figura não incontroversa, Frei Gil se afasta da lenda fáustica justamente na aproximação ao diabo: nesse caso, não há uma busca por parte de Frei Gil; o diabo é que se lhe apresenta, oferecendo a realização de seus desejos. Trata-se, portanto, não da história de revolta, mas sim de *tentação* (SCHEIDL, 1987). Teófilo Braga, partindo desses pressupostos, comporá um drama, *Frei Gil de Santarém*, no qual pretenderá desenvolver a personagem sob três óticas: a histórica, a fáustica e a programática (ou seja, seguindo o desenvolvimento das teses sociais em voga no século XIX) (SCHEIDL, 1987).

A lenda de Frei Gil de Santarém também foi projeto de Eça de Queiroz. Em seu espólio, foram encontrados um “Plano da Obra” e os oito primeiros capítulos de um romance planejado pelo autor. Nesse plano, pode-se ler o seguinte percurso para Frei Gil: amor pelo desconhecido e ânsia de abranger todo o conhecimento possível do mundo, estudo das artes negras, assinatura do pacto, ambição de poder, desejo de conhecer mistérios, viagens maravilhosas, renegação da vida, vida em monastério, tentação pelo diabo, rezas à Virgem Maria, arrependimento, quebra do pacto e, por fim, vida santificada (QUEIROZ, s/d, vol. 2). Eça de Queiroz dá a redenção a seu personagem, mostrando que o arrependimento verdadeiro remite os pecados.

O Fausto de Fernando Pessoa

Fernando Pessoa deixou em seu espólio diversos planos para obras que intencionava compor. Entre elas, o personagem Frei Gil de Santarém é mencionado em três ocasiões (PESSOA, 1988). Até o presente momento, considerando o contínuo andamento da publicação do imenso espólio de Fernando Pessoa, obra alguma com esse título foi descoberta. O poeta, no entanto, tornou ao mito fáustico, escrevendo continuamente a obra (inacabada) com que se ocupou desde 1908 até perto do fim de sua vida em 1934 (GUSMÃO *in* BARRENTO, 1984).

O *Fausto* de Fernando Pessoa não chegou a ser publicado, nem mesmo lhe foi dada uma configuração final. As edições modernas são recolhidas de fragmentos que o poeta escrevera, identificadas por rubricas como “F.” ou “Fausto”, reunidas e ordenadas de diferentes maneiras por estudiosos da obra pessoana. Teresa Sobral Cunha, em 1988, após minucioso trabalho de leitura e análise dos fragmentos constantes do espólio, deu-lhes uma ordenação com base nos planos de obras deixados pelo poeta⁶.

⁶ Uma nova edição, esta crítica, foi publicada em 2018 organizada por Carlos Pitella. Este trabalho segue a edição de Sobral Cunha.

- | A tradição fáustica e a tragédia subjetiva no *Fausto* de Fernando Pessoa

Visto de uma maneira geral, os 214 fragmentos poéticos que compõem o *Fausto* de Fernando Pessoa formam essencialmente um monólogo lírico, interiorizado, no qual o protagonista pretende “encenar o sentido” (LOURENÇO *in* PESSOA, 1988, p. XV), dando vazão a elucubrações acerca de seu interior, primordialmente dramático, tendo em vista o desfecho trágico pretendido (a morte de Fausto). Pontuadas aqui e ali estão presentes poucas cenas de diálogo: com o Velho, que possui o “filtro” para a solução do drama da consciência; com Maria, “a beleza *real*” (PESSOA, 1988, p. 193); a “Cena na Taberna”, início de um movimento de revolta no 4º Ato; entre outros.

A levar em consideração os planos da obra, o tema geral é o “mistério do mundo”, por sua vez relacionado ao tema central da “Inteligência” (PESSOA, 1988, p. 190), ou seja, o pensamento⁷, a consciência do “mistério” do mundo, levando à solidão profunda e ao desespero, e o horror da morte, presente na maioria dos fragmentos (LASCH, 2006). Fernando Pessoa pensou o drama dividido em cinco atos e entreatos que teriam caráter de comentário ao ato precedente, nos moldes da tragédia grega clássica. No 1º Ato é representada a luta “entre a Inteligência e a Vida”, entre o pensamento acerca da vida e da realidade, considerada por seu Fausto como inapreensível visto que filtrada pelo pensamento. No 2º Ato é representada a luta da “Inteligência para dirigir a Vida”, ou seja, o domínio da Vida através do pensamento. No 3º Ato é representada a luta da “Inteligência para se adaptar à Vida”, luta essa, como as anteriores, perdida, pois a Inteligência não é capaz de se adaptar à realidade que a Vida apresenta (“Há entre mim e o real um véu / À própria concepção impenetrável”; PESSOA, 1988, p. 87). Nesse ato, Fausto entra em contato com o amor real, não idealizado, personificado em Maria, que ama Fausto concretamente, motivo pelo qual ele não consegue a corresponder, pois sua concepção de amor é baseada na ideia que Fausto tem dele e não em sua manifestação concreta, tangível. No 4º Ato é representada a reação da Vida à tentativa de sobreposição da Inteligência a ela, levando Fausto da rebeldia presente na Cena na Taberna ao isolamento completo, perdendo o sentido que a vida poderia ter à revelia do pensamento. No 5º Ato a Inteligência é derrotada pela Vida, representada, após um momento de delírio, pela Morte, que possibilitará a anulação da existência e o suposto fim do pensamento.

O espaço dramático no *Fausto* de Pessoa é um “abismo” existencial, um labirinto no qual a possibilidade de se perder é certa e de onde não se sai, permanecendo o sujeito em completa solidão. O tempo tampouco tem contornos precisos. Trata-se de um tempo

7 Conforme atesta Benedito Nunes (2009, p. 207), para Fernando Pessoa, o pensamento, uma forma de afastamento das sensações do mundo, é “o primado da consciência reflexiva”. O sentir é sempre entremeado pela reflexão acerca daquilo que se imaginou sentir em determinado momento. Sendo reflexão, não é mais sensação, tornando, para Pessoa, impossível de fato sentir.

que existe no pensamento, ou seja, o tempo sem a cronologia da existência concreta. Não há claramente um passado ou um futuro; há um tempo presente no qual as reflexões de Fausto ocorrem. Esse presente, no entanto, é “uma espécie de suspensão no tempo”, um “presente vazio” (GUSMÃO *in* BARRENTO, 1984, p. 162). Dadas essas condições, não há ação propriamente dita, no sentido do drama tradicional, na tragédia subjetiva pessoana. Trata-se de um monólogo entoado por uma voz que fala sobre sua própria existência, uma fala – ou lamento – cheia de contradições, que reflete sobre o significado íntimo e obscuro das coisas e que ora busca a compreensão, sabendo-a impossível, ora busca a solução de toda forma de pensamento na morte. Como exemplo disso, no 4º Ato Fausto clama seus companheiros de bebida a abraçar o concreto, sentir a vida por meio do vinho, para, logo em seguida, retomar a consciência de que viver o concreto não é possível, restando somente a última possibilidade que se abre ao sujeito que conhece o mundo: a morte como saída do inferno que é pensar (5º Ato).

O que o Fausto pessoano busca é a compreensão do “mistério” que a vida não tem a capacidade de revelar. Durante toda a obra, Fausto buscará, por meio da reflexão, compreender o sentido oculto que subjaz a toda a vida, sensações e pensamentos íntimos que compõem a integralidade de seus anseios. Porém, ao refletir sobre essa busca, Fausto descobre que isso é impossível de ser descoberto no plano da existência concreta, e até mesmo no plano do pensamento. Paradoxalmente, é na experiência real que as sensações, fonte da sabedoria pretendida por Fausto, podem ser encontradas; todavia, essas sensações reais são entremeadas pelo pensamento, pela reflexão acerca delas, tornando-as impossíveis de serem compreendidas:

A essência de mistério o seu horror
Está em não só em nada compreender
Mas em não saber porque nada se compreende. (PESSOA, 1988, p. 135).

O mistério não pode ser acessado pelo pensamento, razão pela qual se transforma em horror, palavra presente em toda a tragédia. Fausto encontrará na morte, ou melhor, na experiência da morte, a única experiência possível, a possibilidade de talvez contemplar a Verdade, já que a morte, “a incompreendida / Revelação do mais que incompreendido” (PESSOA, 1988, p. 174), é inevitável. Essa inevitabilidade se configura como a única certeza de Fausto, o que lhe amplia a sensação de horror:

Dois horrores
Me esmagam, cada um dos quais parece
O maior dos horrores que há maiores:

- | A tradição fáustica e a tragédia subjetiva no *Fausto* de Fernando Pessoa

Um, o horror da morte, outro, o horror
De não poder evitar encontrar
Esse horror – ter que morrer. [...] (PESSOA, 1988, p. 55).

Como no *Fausto* goethiano, a busca pelo saber totalizante, uma característica comum na tradição fáustica, não acontece no *Fausto* pessoano. Ele está sempre um passo aquém da obtenção do saber através da experiência, razão pela qual, em Goethe, Mefistófeles insta Fausto a sair de seu quarto de estudos para experimentar o pequeno e o grande mundo. Em Pessoa, o desejo de saber é unificante, totalizador, concentrado em uma única compreensão de todo o conteúdo presente no intelecto (“[...] aspiro: / O pensamento abrangedor de tudo / Numa compreensão única e funda”; PESSOA, 1988, p. 52). Não alcançando esse intento, Fausto tem consciência, porém, de que o mero questionar acerca da realidade e da existência do “mistério” o torna superior aos outros homens: “Já irmanar não posso o sentimento / Com o sentimento doutros, misantropo / inevitavelmente e em minha essência” (PESSOA, 1988, p. 13).

A retração à experiência também se desenvolve em torno do amor. O Fausto pessoano não tem a capacidade de amar plenamente visto que sua concepção do amor é idealizada. Pretende acessar o prazer por meio de orgias e bebida (por exemplo, a Cena na Taberna; PESSOA, 1988), porém é incapaz de apreender qualquer sentido e passa a questionar o amor por ele não conseguir acessar qualquer tipo de espiritualidade. No terceiro ato, no diálogo entre Fausto e Maria (PESSOA, 1988), ela é caracterizada como similar à Gretchen goethiana na intensidade do amor que devota a Fausto: “Amo como o amor ama. / Não sei razão pra amar-te mais que amar-te” (PESSOA, 1988, p. 99). A hesitação de Fausto é de ordem intelectual: “Compreendo-te tanto que não sinto” (PESSOA, 1988, p. 101). Segundo a rubrica que encima o diálogo, “sua incapacidade não só de compreender o amor, como até de o sentir ou, talvez melhor, de se sentir sentindo-o, que esse abismo que existe entre ele e o amor começa por ser um abismo que existe entre ele e ele próprio” (PESSOA, 1988, p. 99), Fausto reluta na entrega amorosa, especialmente a corporal⁸, não por qualquer característica de Maria, mas por si mesmo, por se perder no “abismo” que separa seu eu-concreto de seu eu-pensamento, e somente este agindo sobre o amor. O Fausto goethiano tem a capacidade de amar e de sentir amor; o Fausto pessoano, condenando o amor como “vil e baixa porca animalidade do animal” (SCHEIDL, 1987, p. 123) tem a “maldição” de ser incapaz de compreender o amor (SCHEIDL, 1987, p. 133).

⁸ “O pensamento impede-me e confrange-me / Do terror de ter perto e comungar / Em sensação ou ser com outro corpo” (PESSOA, 1988, p. 97); “Pudesse eu amar sem que existisses / E possuir-te sem que ali estivesses!” (PESSOA, 1988, p. 105).

Por fim, o ponto de contraste mais acentuado dos dramas pessoano e goethiano reside na apreensão do *momento* que se eterniza, motivo da resolução do pacto no *Fausto* do poeta de Weimar. Fausto perderá a aposta com Mefistófeles se este apresentar àquele um momento que possa ser gozado *como* eternidade, momento no qual Fausto se tornará realizado ao contemplá-lo. Esse momento, em Goethe, ocorre no final da segunda parte da tragédia, no qual Fausto, na presciência do resultado de seus empreendimentos, contempla sua obra de colonização e admite a condição de eternidade do momento, perdendo a aposta (vv. 11.581-11.586). Em Fernando Pessoa, Fausto busca o ser abstrato, a resolução última do mistério: ao final, contemplando a Verdade e o Horror do Mistério, Fausto deparara-se com o ser supremo, eterno, cuja existência é igualmente eterna (SCHEIDL, 1987). O Fausto pessoano busca atingir esse objetivo com a reflexão, com o pensamento, prescindindo portanto de qualquer aposta ou pacto, ou até mesmo da figura do diabo, que não será capaz de fazê-lo compreender o mistério, por natureza incompreensível.

Essa incompreensão causa angústia ao Fausto pessoano por se tratar de uma limitação ao acesso ao conhecimento. Na tradição fáustica de modo geral, e no *Fausto* de Goethe em particular, o que caracteriza o fáustico é, justamente, a *transgressão* dos limites do conhecimento humano e a busca, através de um ente metafísico, no caso o diabo, de uma sabedoria que é vedada ao homem comum. Em Pessoa, esse conhecimento não é acessível nem aos deuses: “Deus a si próprio não se compreende. / Sua origem é mais divina que ele” (PESSOA, 1988, p. 71). A compreensão, portanto, é inatingível, perpetuando o mistério do mundo para dimensões infinitas, não passíveis de resolução mesmo se se igualando à divindade.

Considerações finais

Fernando Pessoa buscou levar o drama fáustico da *ação* para o terreno do *pensamento* próximo ao puro metafísico. Essa intenção é um afastamento da tradição fáustica, na qual a busca por conhecimento e pela exploração das possibilidades sensuais é dada por meio da experiência; em última análise, da ação. Fernando Pessoa denominou o conjunto de fragmentos que compõem seu drama como uma “tragédia subjectiva”. Segundo Benedito Nunes (2009, p. 210), em Fernando Pessoa a “subjectividade transforma-se numa sucessão de reflexos”. Tal é o matiz do drama pessoano: trata-se de um monólogo lírico no qual o protagonista tece reflexões sobre a possibilidade de compreensão da Vida e do mistério do mundo, revelado somente no momento da morte que eterniza a existência. O afastamento em relação à tradição fáustica é percebido nos trechos comentados, ou seja, a concretização carnal do amor, a apreensão do momento eterno

- | A tradição fáustica e a tragédia subjetiva no *Fausto* de Fernando Pessoa

pelo Fausto de Goethe em contraste com o de Pessoa, e o objetivo da busca incessante por conhecimento.

Em Pessoa, mistério, desespero e horror se entremeiam em uma eterna angústia, na qual o *pensamento* de Fausto buscará o acesso ao conhecimento dos mecanismos do mundo. Sua intenção será sempre falha, tendo em vista que Fausto não é capaz de apreender ou compreender o conhecimento que jaz além-Vida, inacessível até mesmo aos deuses. No início com horror à experiência da morte, Fausto, ao final, atingindo um niilismo absoluto no qual a vida não possui e nem pode possuir qualquer sentido, encontrará na morte e na cessação da existência concreta a contemplação da Verdade e o esclarecimento do Mistério, ainda que essa experiência seja a origem de seu horror. O desenlace não está presente no drama subjetivo conforme organizado atualmente, deixando abertas as possibilidades de interpretação da tragédia fáustica pessoana.

Referências

BARRENTO, J. **Fausto na literatura europeia**. Lisboa: Apaginastantas, 1984.

BARRENTO, J. Fausto: as vozes do texto. In: BARRENTO, J. **O arco da palavra**. São Paulo: Escrituras, 2006.

BENZ, R. Nachwort. In: BENZ, R. **Historia von D. Johann Fausten**. Stuttgart: Reclam, 2001.

BORNER, P. *et al.* **Faust through Four Centuries: Retrospect and Analysis**. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1989.

BOYLE, N. **Goethe: The Poet and the Age**. Volume I: The Poetry of Desire (1749-1790). Oxford: Clarendon Press, 1991.

CASTILHO, A. F. de. Advertência do tradutor. In: GOETHE, J. W. von. **Fausto**. Tradução Antônio Feliciano de Castilho e prefácio de Otto Maria Carpeaux. São Paulo: W. M. Jackson Editores, 1964.

DABEZIES, A. **Le mythe de Faust**. Paris: Armand Colin, 1972.

Doktor Johannes Faust: Puppenspiel. Stuttgart: Reclam, 2007.

GARRETT, A. **Viagens na minha terra**. v. 2. Lisboa: Typographia da Gazeta dos Tribunais, 1846.

GOETHE, J. W. von. **Fausto**: uma tragédia. Tradução Jenny Klabin Segal. Introdução e notas de Marcus Vinicius Mazzari. 2 vols. São Paulo: Editora 34, 2007.

História do Doutor Johann Fausto. Tradução, estudo e comentários de Magali Moura. São Paulo: Filocalia, 2019.

HEISE, E. Mito e Magia no *Fausto* de Goethe. In: VOLOBUEF, K. (org.). **Mito e magia**. São Paulo: Unesp, 2011.

HELLER, A. **O homem do Renascimento**. Tradução Conceição Jardim e Eduardo Nogueira. Lisboa: Presença, 1982.

Historia von D. Johann Fausten. Stuttgart: Reclam, 2001.

LASCH, M. **Pessoas Faust. Fragmente einer subjektiven Tragödie**. Freiburg: Rombach, 2006.

MARLOWE, C. **A trágica história do Doutor Fausto**. Tradução Caetano Galindo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2018.

MASON, J. **O Dr. Fausto e seu pacto com o demônio**: o Fausto histórico, o Fausto lendário e o Fausto literário. Rio de Janeiro: Objetiva, 1989.

MAZZARI, M. V. Goethe e a história do Doutor Fausto: do teatro de marionetes à literatura universal. In: GOETHE, J. W. von. **Fausto**: uma tragédia. Tradução Jenny Klabin Segal. Introdução e notas de Marcus Vinicius Mazzari. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2007.

NUNES, B. Os outros de Fernando Pessoa. In: NUNES, B. **O dorso do tigre**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 205-225.

PESSOA, F. **Fausto**: tragédia subjectiva. Texto estabelecido por Teresa Sobral Cunha e prefácio de Eduardo Lourenço. Lisboa: Presença, 1988.

- | A tradição fáustica e a tragédia subjetiva no *Fausto* de Fernando Pessoa

QUEIROZ, E. de. Mefistófeles. *In*: QUEIROZ, E. de. **Obras de Eça de Queiroz**. v. 1. Porto: Lello & Irmão, s/d.

QUEIROZ, E. de. São Frei Gil. *In*: QUEIROZ, E. de. **Obras de Eça de Queiroz**. v. 2. Porto: Lello & Irmão, s/d.

ROSENTHAL, E. T. **Perfis e sombras**: estudos de literatura alemã. São Paulo: EPU, 1990.

SCHEIDL, L. **Fausto na literatura portuguesa e alemã**. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

WATT, I. **Myths of modern individualism**: Faust, Don Quixote, Don Juan, Robinson Crusoe. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SANTOS, Rafael Rocca dos. A tradição Fáustica e a tragédia subjetiva no *Fausto* de Fernando Pessoa. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 214-229, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2855>

Submetido em: 29/06/2020 | Aceito em: 24/07/2020.

A VARIACÃO NA ENTOAÇÃO DE DECLARATIVAS NEUTRAS E INTERROGATIVAS TOTAIS NAS TRÊS CAPITAIS DO SUL DO BRASIL

THE VARIATION IN THE INTONATION OF NEUTRAL DECLARATIVE AND TOTAL INTERROGATIVES IN THE THREE CAPITAL CITIES LOCATED IN SOUTHERN BRAZIL

Izabel Christine SEARA¹

Lurdes de Castro MOUTINHO²

Resumo: Este estudo, ainda inicial, trata de dados produzidos por falantes das três capitais do Sul do Brasil (florianopolitanos, porto alegrenses e curitibanos). São analisados os padrões entonacionais referentes a sentenças declarativa neutra e interrogativa total. Foram realizados dois experimentos: um de produção e outro de percepção. Os dados de produção foram analisados com base nos parâmetros: sílaba em que se localiza o pico de F0, seu alinhamento na sílaba e as variações de valores de F0 entre declarativas e interrogativas, focalizando as regiões pré-nuclear e nuclear. Os resultados dos experimentos de produção aqui analisados mostraram que há diferenças entre os dados de curitibanos e florianopolitanos e entre os de curitibanos e porto alegrenses. Há também semelhanças entre os dados de Porto Alegre e Florianópolis. Esses resultados foram observados principalmente nas diferenças de valores de F0 (em semitons) entre declarativas e interrogativas de Curitiba em confronto com Florianópolis e Porto Alegre. Testes de percepção confirmaram as diferenças verificadas nos dados acústicos. Apesar de esses resultados se basearem ainda em poucos informantes, eles já mostram uma certa robustez, assinalada pelos resultados objetivos e pelos testes de percepção.

Palavras-chave: Prosódia. Falantes de Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre. Declarativa neutra. Interrogativa total.

Abstract: This research deals with data produced by speakers from the three capitals of southern Brazil - Florianópolis, Porto Alegre, and Curitiba. It was analyzed the intonational patterns referring to neutral declarative sentences and total interrogative sentences. Two experiments were performed: one for production and one for perception. The production data were analyzed based on the following parameters: the syllable where the F0 peak is located, its syllable alignment, and the variations of F0 values between declarative and interrogative sentences, focusing on the pre-nuclear and nuclear regions. The results showed that there are differences between the data from speakers from Curitiba and Florianópolis; and between the data from speakers from Curitiba and Porto Alegre. There are also similarities between the data from Porto Alegre and Florianópolis. The results were observed mainly in the differences of F0 values (in semitones) between declarative and interrogative sentences from Curitiba in comparison with Florianópolis and Porto Alegre. Perception tests confirmed the differences in acoustic data.

Keywords: Prosody. Speakers from Curitiba. Florianópolis and Porto Alegre. Neutral declarative. Total interrogative.

1 Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; izabel.seara@ufsc.br; <https://orcid.org/0000-0001-9204-9730>

2 Universidade de Aveiro (UA), Aveiro, Portugal; lmoutinho@ua.pt; <https://orcid.org/0000-0003-0869-9912>

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

Introdução

Diversos estudos de cunho prosódico-entonacional têm sido desenvolvidos sobre dados do português brasileiro e europeu (CUNHA, 2000; MORAES, 2008, 1998; MOUTINHO *et al.*, 2005; MOUTINHO; COIMBRA, 2010; MILAN, 2015; NUNES, 2011, 2015; NUNES; RILLIARD; SEARA, 2015; CRUZ; SEARA; MOUTINHO, 2015; CASTELO; FROTA, 2016; MILAN; KLUGE, 2017a, dentre outros). Muitos deles resultam da participação no Projeto Atlas Multimedia Prosódico das Línguas Românicas – Língua Portuguesa (Projeto AMPER-POR), por exemplo: Moutinho *et al.* (2005); Moutinho e Coimbra (2010), Nunes (2011, 2015), Milan (2015), Nunes e Seara (2015), Nunes, Rilliard e Seara, 2015, Milan e Kluge (2017b), Moutinho e Seara (2019). Sob os critérios do Projeto AMPER-POR, foram coletados, para o português brasileiro (PB), dados de diferentes capitais (por exemplo, Porto Alegre, Florianópolis, Curitiba, Belém e São Paulo) e, para o português europeu (PE), dados de todas as regiões do continente e, também, dos arquipélagos dos Açores e da Madeira.

Este artigo apresenta os primeiros resultados de uma análise acústico-perceptual exploratória de produções de sentenças declarativas neutras e interrogativas totais coletadas pelo Projeto AMPER-POR referentes a Porto Alegre (RS), trazendo também uma comparação dos resultados apresentados para as três capitais do Sul do Brasil: Porto Alegre (capital do estado do Rio Grande do Sul), Florianópolis (capital do estado de Santa Catarina) e Curitiba (capital do estado do Paraná). O objetivo é investigar o contorno prosódico-entonacional dessas sentenças, a partir da frequência fundamental (F0), considerando-se diferenças e/ou similitudes entre seus valores, localização do pico de F0 e seu alinhamento na sílaba.

Nosso interesse por esses falares se deve à escassez de estudos prosódicos sobre as capitais do Sul do Brasil nos dados provenientes do Projeto AMPER-POR. Além disso, pesquisas comparativas se tornam relevantes para a observação da variação geoprosódica, o principal objetivo do referido projeto. Até aqui, apenas os dados de Curitiba e Florianópolis foram pesquisados com base nos critérios de coleta e análise do Projeto AMPER-POR (SEARA; SILVA; BERRI, 2011; NUNES, 2011; MILAN, 2015; NUNES, 2015; MILAN; KLUGE, 2017a e b), no entanto, não foram observados estudos que investigassem a variação na produção de declarativas neutras e interrogativas totais comparando dados provenientes de falantes de Curitiba (PR), Florianópolis (SC) e Porto Alegre (RS). Por essa razão, buscamos com este estudo responder às seguintes questões de pesquisa: (i) haverá diferenças de declarativas neutras e interrogativas totais entre os falares das três

capitais aqui estudadas, considerando-se o pré-núcleo e o núcleo entoacional? (ii) testes de percepção (discriminação e identificação) irão ratificar diferenças, caso elas sejam verificadas nos dados analisados?

Nossas hipóteses são de que, quando as diferenças entre os valores de F0 (normalizados em semitons) de declarativas neutras e interrogativas totais e entre os falares forem maiores do que 3 semitons (st), essas diferenças serão ratificadas pelos testes de percepção. Nesse caso, podemos considerar como diferenças de fato. Caso os testes de percepção mostrem diferenças, mas os valores não ultrapassem 3 st, será realizada uma análise acústica detalhada da implementação da curva de F0, considerando a sílaba em que ocorre o pico de F0 e seu alinhamento na sílaba, na tentativa de elucidar o parâmetro que leva os ouvintes a perceberem diferenças.

Em resumo, este estudo é composto por uma análise prosódico-entonacional da produção de declarativas neutras e interrogativas totais e por experimentos perceptuais que visam corroborar os achados dos experimentos de produção.

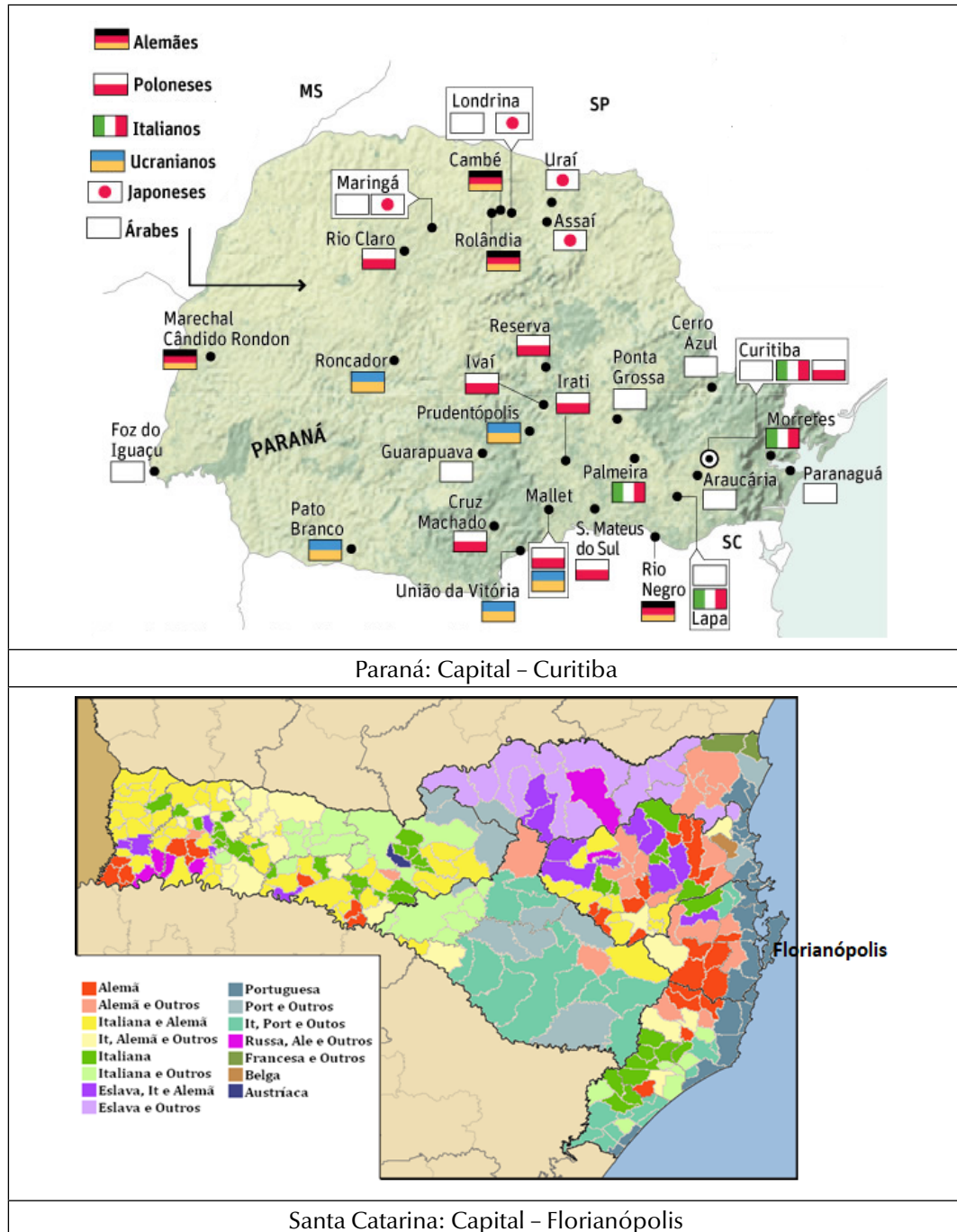
Algumas palavras sobre a colonização das capitais do Sul do Brasil

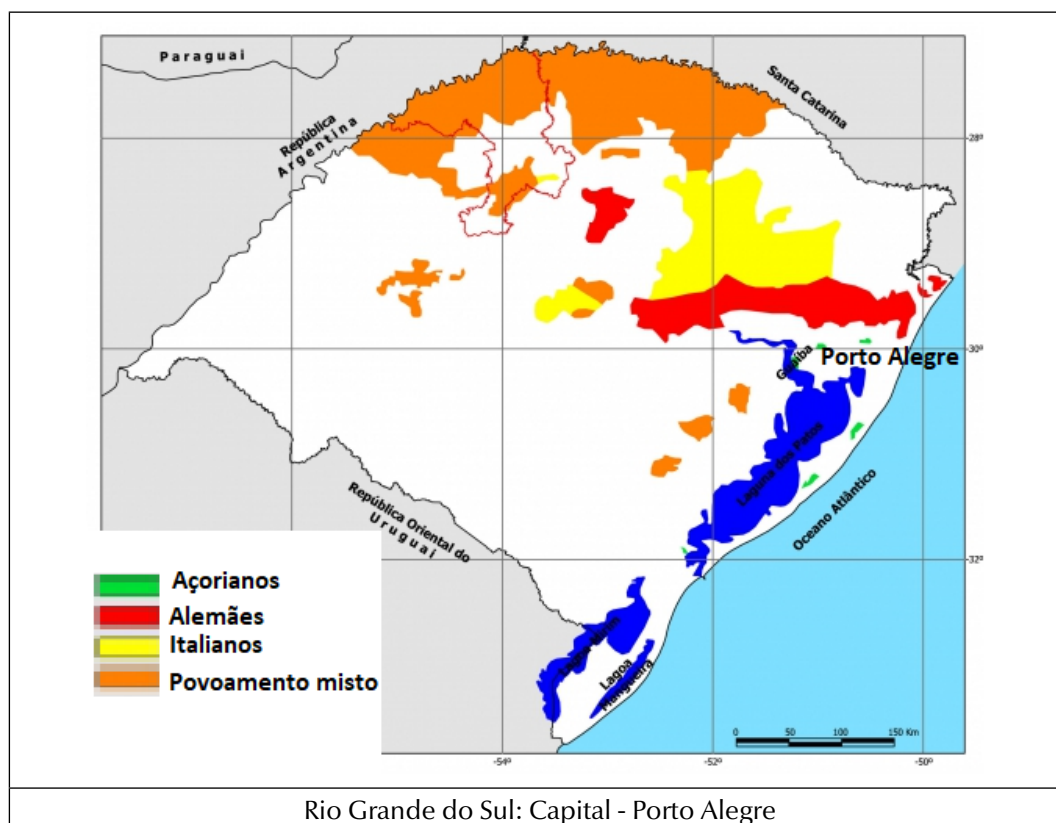
Iniciamos esse breve histórico, a partir da colonização das regiões que aqui analisamos, motivados pela percepção, nas etapas de segmentação e etiquetagem, de semelhanças no nível suprasegmental entre as produções coletadas de falantes de Florianópolis e de Porto Alegre. No nível segmental, são verificados estudos sobre produções de falantes das capitais do sul do Brasil, como, por exemplo, os sons dos róticos (HAUPT; SEARA, 2020; CAMPOS; BROD; SEARA, 2013; BOTASSINI, 2011), as sibilantes em final de sílaba (BIASIBETTI, 2018), a lateral velarizada (BROD, 2014), dentre outras.

As três capitais do Sul do Brasil sofreram influência, principalmente, da colonização europeia: Curitiba por países eslavos, como os poloneses, Florianópolis e Porto Alegre por açorianos. Os mapas mostrados na Figura 1 indicam as regiões dessas colonizações e a localização das capitais nos três estados do Sul do Brasil.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

Figura 1. Mapas que evidenciam os povos que colonizaram os estados da região Sul do Brasil em que se localizam as três capitais pesquisadas





Fonte: Mapas adaptados de <https://bit.ly/3jdsWS8>; <https://bit.ly/34yRDEw>; <https://bit.ly/3aYFKc9>

Na Figura 1, vê-se que, pelo mapa do Paraná (janela superior), a região de Curitiba revela a colonização eslava, italiana e árabe. No mapa de Santa Catarina (janela central), destacamos a colonização portuguesa, proveniente dos Açores, localizada em todo o seu litoral, incluindo a capital, Florianópolis. No mapa do Rio Grande do Sul (janela inferior), também observamos na região da capital – Porto Alegre – a presença açoriana (FURLAN, 1989; LACERDA, 2013). Para Porto Alegre, vieram, entre 1749 e 1752, 60 casais das Ilhas dos Açores, conforme Laytano (1974 *apud* FURLAN, 1989), sendo considerada uma das cidades do Rio Grande do Sul fundada com a contribuição açoriana. Para Santa Catarina, foram enviados, entre 1748 e 1756, em torno de 6000 ilhéus, conforme Piazza (1983 *apud* FURLAN, 1989). A influência açoriana no estado gaúcho é apontada por Furlan (1989), quando diz que o falar açoriano-catarinense se identifica com o falar gaúcho no uso do pronome *tu* que era empregado pelos açorianos. Entretanto, o autor sugere que as diferenças no nível fonético, apontadas anteriormente, poderiam ser explicadas pelo menor índice de colonizadores açorianos na região de Porto Alegre que foi de 50% em relação aos nativos, enquanto, em Santa Catarina, o percentual de açorianos em relação aos que ali viviam foi de 144%.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

Assim, as diferenças, se observadas, podem estar relacionadas às questões de colonização. Alemães, franceses, suíços, italianos, ucranianos e japoneses contribuíram para a formação de Curitiba e, predominantemente, poloneses, que formam hoje a maior colônia polonesa no Brasil. No entanto, para Florianópolis e Porto Alegre, a colonização teve contribuição açoriana, em especial, Florianópolis.

Desse modo, para o presente estudo, iremos comparar dados acústicos referentes a (i) Florianópolis, também já averiguados por Nunes (2011, 2015), (ii) Curitiba, também já investigados por Milan (2015), e (iii) Porto Alegre, que serão aqui analisados.

Estudos sobre o padrão entonacional de sentenças declarativas neutras e interrogativas totais nos falares de Florianópolis, Curitiba e Porto Alegre

Diferentes estudos de cunho prosódico-entoacional foram desenvolvidos com foco nas três capitais do Sul do Brasil (CUNHA, 2000; MILAN, 2015; NUNES, 2015; NUNES; RILLIARD; SEARA, 2015; CASTELO; FROTA, 2016; MILAN; KLUGE, 2017a e b, dentre outros).

Nunes (2011), investigando as declarativas neutras e interrogativas totais no falar florianopolitano com base na metodologia do Projeto AMPER-POR, observou que, no pré-núcleo com oxítonas, há proeminência nas sílabas tônicas em ambas as modalidades. Nas paroxítonas, ocorre um pico no final da tônica, ou seja, alinhamento à direita e, nas proparoxítonas, para a interrogativa, há um movimento de subida de F0 também na tônica com alinhamento do pico à direita; enquanto para a declarativa, o movimento de subida de F0 ocorre na postônica.

Nunes (2015) observou, nas produções de interrogativas totais de florianopolitanos, também sob os critérios do Projeto AMPER-POR, diferenças no comportamento dessas curvas melódicas. Foi verificado que, para a região nuclear, há menor variação de F0 para o movimento de subida nas produções de blumenauenses e florianopolitanos se comparadas às produções de chapecoenses e lageanos. Então, percebemos que os dados dos florianopolitanos, quando comparados aos dos porto alegrenses, que apresentam um movimento menos acentuado, poderão exibir também uma menor variação, uma vez que o movimento de subida da curva de F0 no falar florianopolitano mostra-se bastante atenuado, como já indicado pela autora.

Milan e Kluge (2017b), estudando as produções de curitibanos sob os critérios do Projeto anteriormente referido, observaram que os pré-núcleos das declarativas neutras e das interrogativas totais exibem contornos diferentes e os valores de F0 (de uma modalidade para a outra) foram considerados significativamente distintos a partir de testes

estatísticos. As autoras elaboraram testes de percepção que mostraram que os curitibanos identificam uma pergunta e uma afirmação apenas pelo pré-núcleo. Apontaram também que diferenças de 3 st já são percebidas pelo ouvido humano. Esse apontamento ratifica os achados de diferentes autores, como t'Hart (1981), Consoni e Ferreira Neto (2008); Martins e Ferreira Netto (2010), que também mostraram, com base em testes estatísticos, que sujeitos percebem com acuidade variações de 3 st ou mais.

Cunha (2000), investigando os falares regionais, analisou produções de porto aлегrenses. Seu objetivo, no entanto, era verificar (i) marcas prosódicas que caracterizam esses falares regionais, (ii) se essas marcas eram sensíveis ao estilo de fala e (iii) se seria possível verificar a localização e a frequência dessas marcas. Seus resultados mostraram que os falantes de Porto Alegre exibem uma elevação da F0 na sílaba tônica, a qual recebe também a maior intensidade e a maior duração, diferentemente do que ocorre com dados das cidades de São Paulo, Recife, Rio de Janeiro e Salvador. Para essas cidades, foi verificada uma queda melódica entre a pré-tônica e a tônica. No entanto, esses dados foram coletados do Projeto NURC, obtidos com base na leitura interpretativa de frases curtas e soltas, de padrão assertivo ou interrogativo.

Essas observações sobre dados referentes às cidades que aqui pesquisamos mostram que podemos continuar nossa empreitada, visto que a constituição do *corpus* do Projeto AMPER-POR nos permitirá fazer comparações entre dados que foram coletados e analisados sob os mesmos critérios e que apresentam estrutura sintática e lexical semelhantes. Passemos então à metodologia empregada no presente estudo.

Metodologia

Descrição da coleta e análise dos dados

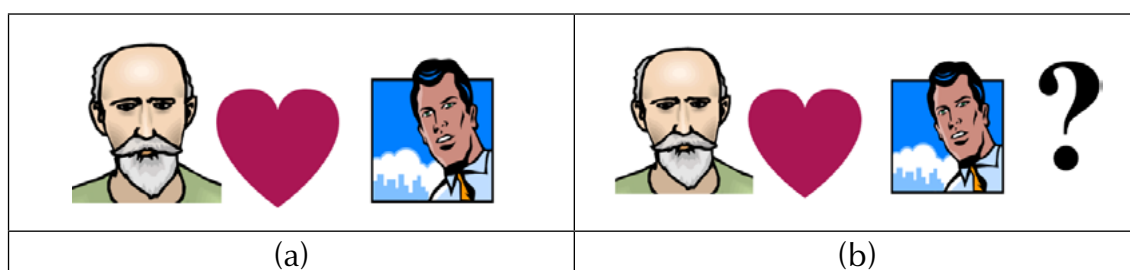
Os procedimentos metodológicos empregados na coleta, tratamento e análise dos dados são aqueles estabelecidos pelo Projeto AMPER-POR que possibilita a comparação entre diferentes falares e modalidades de sentenças, pois as estratégias de coleta de dados, os contextos linguísticos e as estruturas sintáticas são semelhantes para todas as línguas românicas que se integram no referido Projeto. Com essa metodologia, tem-se a gravação de sentenças declarativas neutras (não se posiciona subjetivamente quanto ao que está sendo dito, mas apenas introduz-se uma informação) e interrogativas totais (espera-se resposta sim ou não), elicitadas a partir de imagens que representam um sintagma nominal seguido do verbo “gostar” flexionado (representado por uma imagem de um coração) e de sintagmas preposicionados ou adjetivados. O número de sílabas que compõe cada sentença varia de 10 a 14. E as imagens que compõem o *corpus* do

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

português brasileiro (PB), baseado no *corpus* do português europeu (PE), são referentes aos vocábulos: *bisavô, nadador, Salvador; Renato, pateta, Veneza; pássaro, bêbado, Mônaco*. Com esses vocábulos, todos com três sílabas, tem-se as diferentes posições acentuais do português: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Na Figura 2, podem ser observados exemplos de frases montadas com as imagens estabelecidas pelo Projeto AMPER-POR. A partir dessas imagens, são produzidas as sentenças: *(O) bisavô gosta de (do) Renato*, nas modalidades (a) declarativa neutra e (b) interrogativa total.

Figura 2. Sentenças do *corpus* do Projeto AMPER-POR, representadas por imagens, correspondentes a *O bisavô gosta do Renato./?*, nas modalidades (a) declarativa neutra e (b) interrogativa total



Fonte: Imagens retiradas do *corpus* AMPER-POR elaborado para o português do Brasil.

O *corpus* de base é composto por 66 sentenças (33 declarativas neutras e 33 interrogativas totais). Do material gravado, foram selecionadas três repetições e, dessa maneira, obtém-se um total de 198 sentenças (66 sentenças x 3 repetições) para cada informante.

Fazem parte do presente estudo três informantes, todos do sexo masculino, escolaridade média, idades entre 35 e 45 anos, nativos das três capitais do sul do Brasil (Porto Alegre (RS); Florianópolis (SC) e Curitiba (PR)). Como estamos iniciando as análises comparativas das três capitais, selecionamos, para este estudo, os dados referentes apenas às sentenças compostas por 10 vogais, com estrutura sintática simples, do tipo SVO. Temos assim um total de 162 sentenças (18 sentenças x 3 repetições x 3 informantes). Veja, no Quadro 1, as sentenças-alvo.

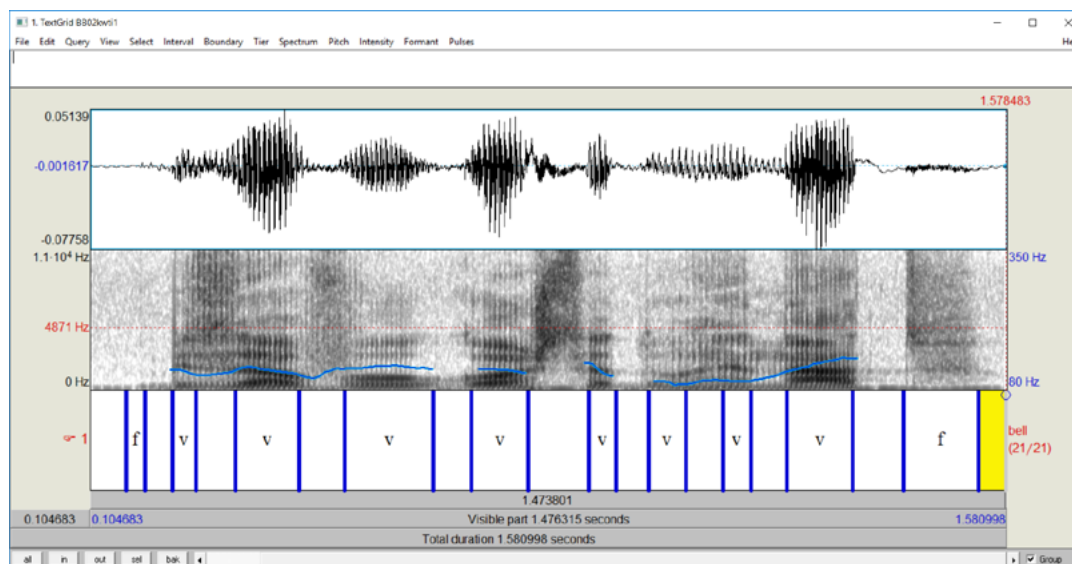
Quadro 1. Sentenças do *corpus* AMPER-POR constituídas de 10 sílabas e seus respectivos códigos AMPER

<i>Declarativa</i>		<i>Interrogativa</i>	
kwka	O bisavô gosta do bisavô.	kwki	O bisavô gosta do bisavô?
kwpa	O bisavô gosta do pássaro.	kwpi	O bisavô gosta do pássaro?
kwta	O bisavô gosta do Renato.	kwti	O bisavô gosta do Renato?
pwka	O pássaro gosta do bisavô.	pwki	O pássaro gosta do bisavô?
pwpa	O pássaro gosta do pássaro.	pwpi	O pássaro gosta do pássaro?
pwta	O pássaro gosta do Renato.	pwti	O pássaro gosta do Renato?
twka	O Renato gosta do bisavô.	twki	O Renato gosta do bisavô?
twpa	O Renato gosta do pássaro.	twpi	O Renato gosta do pássaro?
twta	O Renato gosta do Renato.	twti	O Renato gosta do Renato?

Fonte: Elaboração própria

A partir do Praat (BOERSMA; WEENINK, 2016), os dados foram segmentados e cada sentença teve suas vogais etiquetadas, conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3. Exemplo de etiquetagem das sentenças do *corpus* do Projeto AMPER-POR. Forma de onda, espectrograma, curva de F0 e camada de etiquetagem da sentença *O bisavô gosta do Renato?*, produzida por um informante florianopolitano



Fonte: Elaboração própria

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

Em seguida, os arquivos de áudio e das etiquetas são usados em um *script*³ do Praat que coleta automaticamente os valores de F0, duração e intensidade. Como se vê na Figura 4, para F0, são calculados três valores (inicial, medial e final), assim definido pelo Projeto AMPER, para melhor avaliarmos a evolução do movimento intra-silábico de cada uma das vogais analisadas. Resultados dessas coletas são exemplificados na Figura 4.

Figura 4. Tabela de valores de duração, intensidade e F0, coletados automaticamente via *script* do Praat, referentes à sentença: *O bisavô gosta do Renato?*, produzida por um informante florianopolitano⁴

	duration [ms]	energy [dB]	fo1	fo2	fo3 [Hz]
1	31	33	50	50	50
2	39	51	113	117	112
3	103	60	120	119	109
4	144	55	121	127	121
5	91	60	121	120	115
6	44	55	131	113	107
7	60	48	100	96	92
8	45	52	98	97	99
9	106	60	115	132	139
10	120	41	50	50	50

Fonte: Elaboração própria

Com esses dados, analisamos as curvas de F0, assim como comparamos os valores de F0 (normalizados em semitons) entre modalidades e entre os informantes das três capitais. Esses valores foram analisados e comparados tanto no núcleo entonacional (parte final das sentenças) quanto no pré-núcleo (parte inicial das sentenças). Foram consideradas as posições do pico de F0 em cada região, assim como o seu alinhamento (à direita, à esquerda ou medial).

Os dados inscritos nessas tabelas foram inseridos em uma interface do *Matlab* que disponibiliza figuras, apresentando sobreposição de curvas de F0 de interrogativas e declarativas, elaboradas a partir de médias de produção, e também histogramas dos valores de duração e de intensidade das modalidades em estudo.

3 Os *scripts* usados foram criados expressamente para o Projeto AMPER, por Albert Rilliard. Ver mais informações sobre instrumentos de análise em: http://www.varialing.eu/?page_id=704

4 Quando a vogal não foi produzida pelo informante, na etiquetagem, essa ausência é anotada por f, e os valores de F0 são indicados por 50 Hz, conforme pode ser observado nas Figuras 3 e 4, respectivamente.

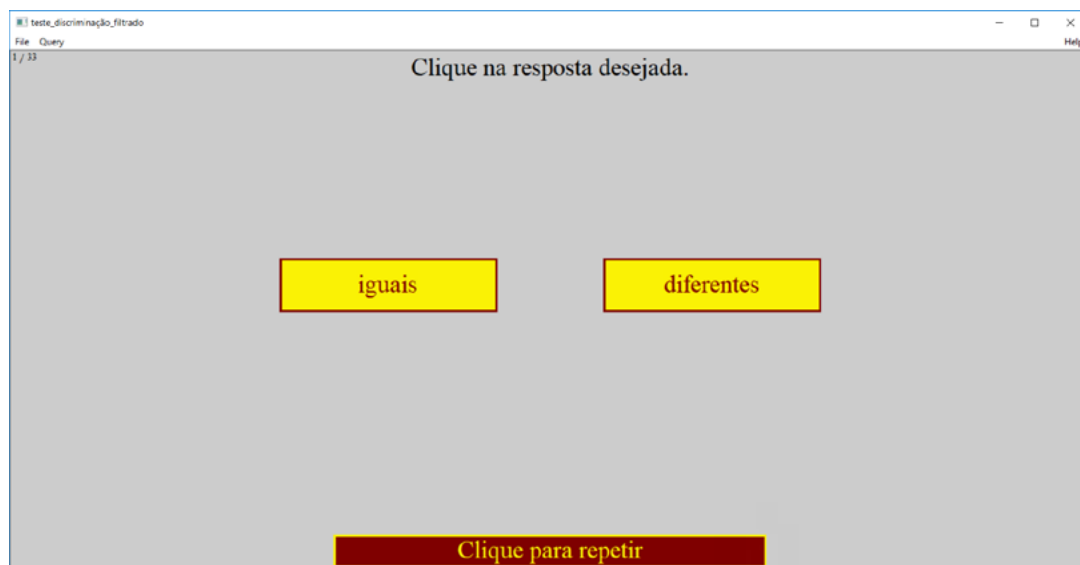
Para que pudéssemos observar se as semelhanças ou diferenças que foram verificadas objetivamente para os dados acústicos das três capitais eram também percebidas pelos ouvintes, realizamos testes de percepção que serão descritos a seguir.

Descrição dos testes de percepção

Foram realizados dois testes de percepção: um de *discriminação* e outro de *identificação*. Antes do início dos testes, foi feito um treino para que os ouvintes se habituassem ao som de estímulos sintetizados. Quer dizer, estímulos acústicos em que toda a informação é retirada, restando apenas as informações referentes à melodia produzida.

No teste de *discriminação*, do tipo AX, foi apresentado um par de estímulos e o ouvinte deveria indicar se os estímulos eram iguais ou diferentes (KLUGE *et al.*, 2013), conforme pode ser visto na Figura 5.

Figura 5. Tela do teste de discriminação



Fonte: Elaboração própria

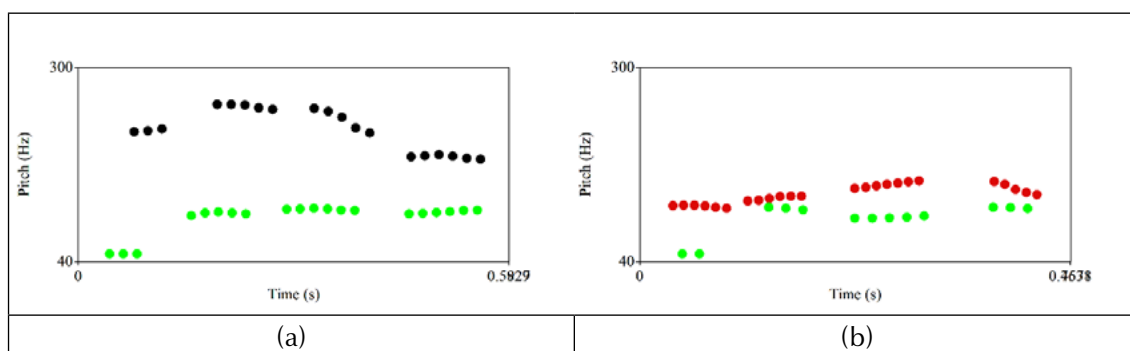
Para a realização do teste de discriminação, o ouvinte usava um *headfone*, escutava o par de estímulos e poderia ouvi-los mais duas vezes, clicando em *Clique para repetir*. Depois disso, deveria selecionar a resposta que lhe parecesse mais adequada, decidindo se considerava os estímulos iguais ou diferentes. Foram utilizados pares com os dois estímulos iguais para os quais os ouvintes deveriam dar como resposta *igual*. As respostas referentes a esses pares foram usadas como critério para o descarte de ouvintes, ou seja,

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

aqueles ouvintes que, nesses casos, dessem recorrentemente como resposta *diferente* teriam seus resultados descartados. O teste de discriminação foi montado com o objetivo de verificar se os contornos mais proeminentes das curvas de F0 na região pré-nuclear das interrogativas totais apresentados pelos curitibanos em relação aos seus contornos de declarativas eram percebidos de fato como diferentes daqueles apresentados pelos florianopolitanos e porto alegrensens. E também verificou-se se eram percebidas diferenças entre os dados produzidos por falantes de Florianópolis e Porto Alegre.

No teste de discriminação, foram criados 33 pares de estímulos sintetizados a partir da Interface do *Matlab*. Como dito anteriormente, nesse tipo de estímulo, ouvem-se informações somente acerca da melodia da sentença, ou seja, relacionadas aos valores de F0. Consideramos ainda na seleção dos estímulos aqueles que tinham durações semelhantes para que a duração do estímulo não fosse utilizada na percepção de diferenças, mas apenas a melodia ouvida. Nas Figuras 6(a) e 6(b), que se reproduzem abaixo, podem ser visualizadas as curvas de F0 de interrogativas totais e declarativas neutras de um dos pares selecionado como estímulo.

Figura 6. Pares de estímulos empregados na comparação apresentada no teste de discriminação: (a) estímulos da região pré-nuclear da interrogativa total: **O bisavô gosta do Renato?**, produzida por informantes de Porto Alegre e Curitiba; (b) estímulos da região pré-nuclear da interrogativa total: **O Renato gosta do pássaro?**, produzida por informantes de Porto Alegre e Florianópolis

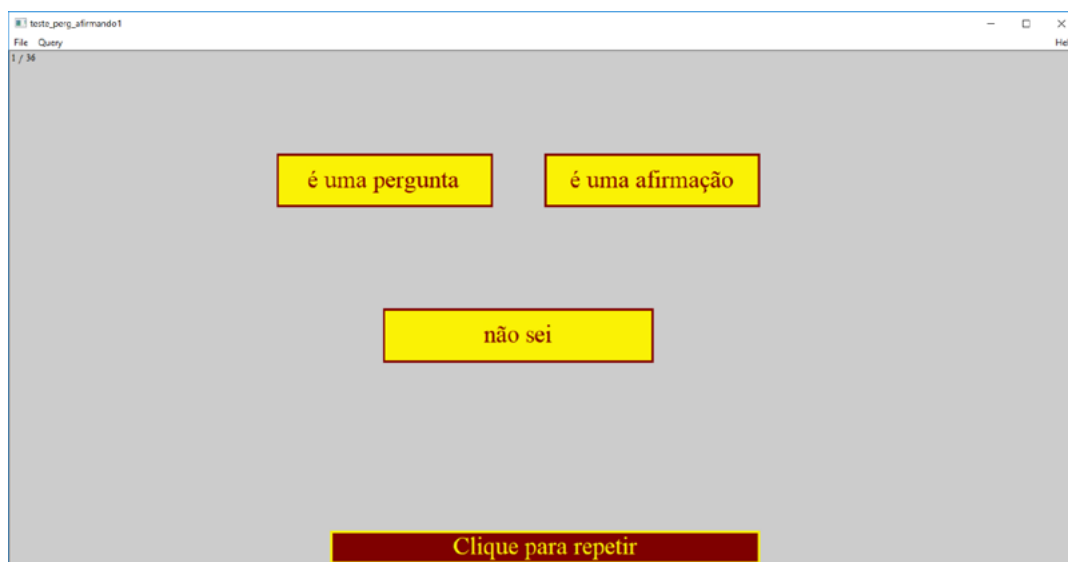


Fonte: Elaboração própria

Foi elaborado também um *teste de identificação*, cujos estímulos eram a região pré-nuclear e a região nuclear das sentenças. Foram então criados 26 estímulos sintetizados a partir da Interface do *Matlab*. O objetivo desse teste era observar se, apenas pela audição da região pré-nuclear, seria possível identificar as sentenças interrogativas totais ou se essa identificação ocorreria somente (ou em sua grande maioria) com a audição da região nuclear das sentenças. Para isso, os ouvintes deveriam indicar se o estímulo ouvido era

uma afirmação, uma pergunta ou se não sabia identificar. Observe a tela do teste de identificação apresentada na Figura 7.

Figura 7. Tela do teste de identificação

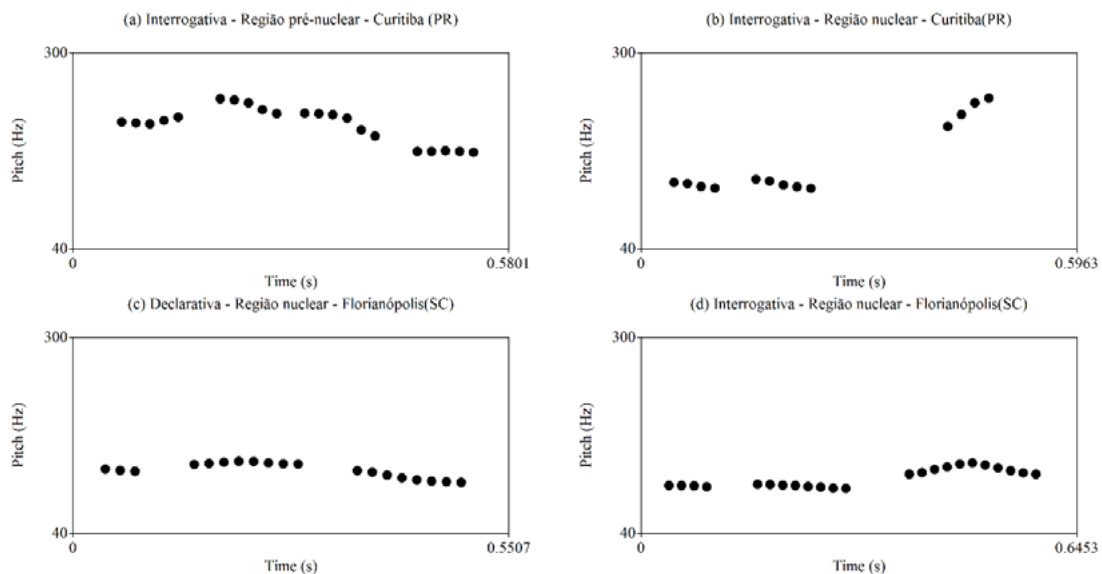


Fonte: Elaboração própria

Nos testes de identificação, tal como para os de discriminação, também era possível, antes de dar a resposta, ouvir o estímulo mais duas vezes. Nesses testes, os estímulos ouvidos também eram sínteses das sentenças produzidas. Veja, na Figura 8, estímulos das regiões pré-nuclear e nuclear que foram utilizados nos testes de identificação.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

Figura 8. Exemplos de estímulos empregados no teste de identificação: (a) estímulo referente à região pré-nuclear da sentença interrogativa total: *O bisavô gosta do bisavô?*, produzida pelo informante de Curitiba; (b) estímulo referente à região nuclear da sentença interrogativa total: *O bisavô gosta do bisavô?*, produzida pelo informante de Curitiba; (c) estímulo referente à região nuclear da sentença declarativa neutra: *O pássaro gosta do bisavô.*, produzida pelo informante de Florianópolis; (d) estímulo referente à região nuclear da sentença interrogativa total: *O pássaro gosta do bisavô?*, produzida pelo informante de Florianópolis



Fonte: Elaboração própria

Com os resultados dos testes de identificação, pode-se também ratificar as diferenças observadas no teste de discriminação e nos resultados objetivos.

Os testes de percepção foram aplicados a 12 ouvintes brasileiros. Como este estudo configura-se em um estudo piloto, ainda não conseguimos controlar as variedades dos ouvintes e, pelo critério de descarte descrito anteriormente, tivemos de desconsiderar as respostas de um ouvinte do Paraná. Assim, restaram 11 ouvintes que se distribuem conforme a Tabela 1.

Tabela 1. Distribuição das características sociais dos ouvintes brasileiros que participaram dos testes de percepção⁵

Idade		Escolaridade				Localidade		
18-24	25-52	graduando	graduado	pós-graduando	pós-graduado	Florianópolis	Porto Alegre	Curitiba
04	07	07	01	02	01	04	02	00
Cursos		Conhecimento de Fonética				Outras localidades		
Letras	Linguística	sim	não	pouco		Santa Catarina	Rio Grande do Sul	
08	03	03	02	06		04	01	

Fonte: Elaboração própria

Passemos então aos resultados deste estudo, apresentando primeiramente os experimentos de produção e em seguida os de percepção.

Resultados

Conforme foi estabelecido, para este estudo, iniciamos a descrição dos resultados pela observação dos movimentos de F0 relativos à sílaba em que se encontra o pico de F0, ao alinhamento do pico na sílaba e às diferenças encontradas entre declarativas e interrogativas aqui analisadas. Todos os valores de F0 foram normalizados em semitons (st).

Os experimentos de produção

Os dados mostrados na Tabela 2 foram descritos com base no comportamento mais frequente dos parâmetros analisados.

⁵ Informamos que as características sociais apresentadas nesta tabela não puderam, neste primeiro momento, ser controladas. No entanto, acreditamos que as respostas dos testes relacionados ao conhecimento da área de Fonética e às áreas afins possam ter resultados diferentes quando não há o conhecimento da área e os cursos não são de áreas afins. Idade, escolaridade e localidade também podem condicionar as respostas aos testes. Daí a razão de detalhar tais características para o grupo de ouvintes dos testes realizados. Certamente também as levaremos em consideração nos próximos estudos perceptuais, aumentando assim o número de ouvintes.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

Tabela 2. Observações relativas à sílaba em que se encontra o pico de F0 e ao alinhamento do pico de F0 na sílaba para a *região pré-nuclear* concernentes às três capitais do Sul do Brasil

Localidades	Sílaba em que se encontra o pico de F0		Alinhamento do pico de F0 na sílaba	
	Decl.	Inter.	Decl.	Inter.
Oxítonas				
Curitiba (PR)	pretônica1	tônica	medial/à esquerda	à direita
Florianópolis (SC)	tônica	tônica	medial	medial
Porto Alegre (RS)	pretônica 1/tônica	tônica	medial	à direita
Paroxítonas				
Curitiba (PR)	postônica	pretônica	à esquerda/medial	medial
Florianópolis (SC)	tônica	tônica	à direita	à direita
Porto Alegre (RS)	postônica	postônica	à esquerda/medial	à esquerda/ medial
Proparoxítonas				
Curitiba (PR)	postônica2	tônica	à direita/medial	à esquerda
Florianópolis (SC)	postônica1	postônica1	à esquerda	à esquerda
Porto Alegre (RS)	postônica1	postônica1	à esquerda	à esquerda/ medial

Fonte: Elaboração própria

A observação da localização do pico de F0 na região pré-nuclear, resumida na Tabela 2, mostra que existem maiores semelhanças entre as produções de Florianópolis e Porto Alegre, principalmente quando o pré-núcleo é constituído de vocábulos proparoxítonos. De forma geral, quando consideramos a sílaba em que se encontra o pico de F0 e seu alinhamento na sílaba, vemos, pela Tabela 2, que há semelhanças de comportamento entre Curitiba e Porto Alegre (em cinza claro); entre Porto Alegre e Florianópolis (em cinza escuro); ou ainda entre as três capitais (em rosa claro). Não houve comportamento semelhante, no entanto, entre Curitiba e Florianópolis. Quando havia semelhança entre os dados dessas duas cidades, elas se assemelhavam também ao comportamento dos dados produzidos pelos falantes de Porto Alegre (veja em rosa claro na Tabela 2).

Os resultados reportados por Nunes (2011, 2015) e Milan (2015), referentes aos dados de Florianópolis e Curitiba, respectivamente, sendo os mesmos analisados por nós, vêm ao encontro dos nossos resultados, corroborando-os. Vejamos esses resultados que, lembrando, no presente estudo, são referentes apenas às sentenças com 10 vogais. Nas declarativas com pré-núcleo oxítono, os dados de Florianópolis exibiram o pico das curvas de F0 sempre nas sílabas tônicas. Com vocábulos paroxítonos, o florianopolitano, em ambas as modalidades, produziu sentenças com picos de F0 na tônica e com alinhamento à direita. Com vocábulos proparoxítonos, os picos das curvas de F0, nas

declarativas e interrogativas, de modo geral, estão na pós-tônica 1 (aquela que segue imediatamente a tônica). O alinhamento nos pré-núcleos com proparoxítonas ocorre à esquerda da postônica 1.

Para os curitibanos, observa-se, nos pré-núcleos com vocábulos oxítonos, que o pico de F0 se encontra na pretônica 1 (primeira sílaba da palavra) para as declarativas com alinhamento medial ou à esquerda e, nas interrogativas, o pico está à direita na tônica. Para os pré-núcleos com paroxítonas, o pico de F0 encontra-se, para as declarativas, à esquerda na postônica ou no seu centro e, nas interrogativas, no centro da pretônica. Para os pré-núcleos com proparoxítonas, verifica-se, para a modalidade declarativa, um pico de F0 à direita ou no centro da postônica 2 e, para a interrogativa, o pico localiza-se à esquerda na tônica.

Para os porto alegrensês, nos pré-núcleos com vocábulos oxítonos, foi verificado, para as declarativas, o pico de F0 na pretônica 1 ou na tônica e, para as interrogativas, o pico na tônica, com alinhamento medial ou à direita, respectivamente. Nas demais produções com vocábulos paroxítonos e proparoxítonos (para declarativas ou interrogativas), foi observado que o pico de F0 estava localizado à esquerda ou no centro da postônica 1. Esse comportamento nas paroxítonas e proparoxítonas se assemelhou ao comportamento dos pré-núcleos com paroxítonas produzidos por curitibanos e ao comportamento dos pré-núcleos com proparoxítonas produzidos por florianopolitanos.

Todavia, quando nos atemos aos valores de diferenças de F0 (em st) entre declarativas e interrogativas, expostos na Tabela 3, as produções de Curitiba se afastam bastante do que ocorre com as produções de Florianópolis e Porto Alegre, apresentando, para os curitibanos, os valores mais altos de diferenças que são sempre bastante superiores a 3 st. Entre as regiões pré-nucleares de produções de Florianópolis e Porto Alegre, de maneira geral, os valores de diferenças não ultrapassam ou ficam muito próximos dos 3 st.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

Tabela 3. Valores médios de diferenças entre o F0 (em st), coletados em 3 pontos de cada sílaba que compõe os vocábulos do pré-núcleo de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais estudadas

Localidades	Oxítonas								
Curitiba (PR)	5.37	5.32	6.64	7.77	7.51	7.13	8.17	8.66	6.86
Florianópolis (SC)	1.01	1.42	1.85	0.98	0.98	0.96	1.48	1.62	1.03
Porto Alegre (RS)	0.99	0.71	0.91	1.45	1.66	1.98	1.33	1.63	1.88
Paroxítonas									
Curitiba (PR)	5.21	5.95	6.40	6.24	5.67	5.58	3.16	3.73	4.07
Florianópolis (SC)	0.66	0.86	0.97	1.75	2.18	1.72	1.36	0.91	1.04
Porto Alegre (RS)	1.24	0.62	0.61	1.36	0.71	1.17	2.30	2.56	2.14
Proparoxítonas									
Curitiba (PR)	9.97	11.31	11.70	6.78	6.69	5.59	3.14	2.29	2.53
Florianópolis (SC)	2.27	1.82	1.93	2.40	2.25	2.60	2.13	1.77	1.81
Porto Alegre (RS)	2.02	0.87	0.85	3.76	3.73	3.55	2.96	3.12	2.88

Fonte: Elaboração própria

Analisando mais detalhadamente, esses resultados indicam que, para os curitibanos, nas palavras oxítonas, paroxítonas e nas duas primeiras sílabas das proparoxítonas, os valores são muito superiores aos 3 st, que são considerados suficientes para a percepção de diferenças. Esses dados vão ao encontro dos achados de Milan e Kluge (2017a) quanto à observação de diferenças estatisticamente relevantes na região pré-nuclear de declarativas e interrogativas para falantes de Curitiba. Os resultados mostrados na Tabela 4 evidenciam as diferenças entre Curitiba e as duas outras capitais, mas também salientam semelhanças de comportamento entre as produções de florianopolitanos e porto alegrenses.

Os resultados resumidos na Tabela 3, referentes à região pré-nuclear entre interrogativas e declarativas, nos levam a dizer que não seriam percebidas diferenças entre estímulos de florianopolitanos e porto-alegrenses, já que os valores mais altos de diferenças não são superiores a 3 st. No entanto, se compararmos essas mesmas regiões de interrogativas e declarativas, produzidas por curitibanos, tais diferenças seriam percebidas. Os resultados dos testes perceptuais poderão ratificar ou não esses apontamentos. Passemos agora à análise da região nuclear.

Pela Tabela 4, podemos verificar os resultados referentes ao núcleo entoacional, levando-se em conta a sílaba em que se encontra o pico de F0 e seu alinhamento. Em relação a esses parâmetros, apontamos novamente uma maior semelhança entre as

produções de florianopolitanos e porto alegrensens. Nesses casos, para as oxítonas e paroxítonas das declarativas neutras de florianopolitanos e porto alegrensens, o pico de F0 se encontra nas pretônicas com alinhamento medial, em conformidade com as análises de Nunes (2011). Entretanto, nas proparoxítonas, o pico ocorre na tônica e tem alinhamento à esquerda ou adiantado, como também indica Nunes (2011).

Tabela 4. Observações relativas à sílaba em que se encontra o pico de F0 e ao alinhamento do pico de F0 na sílaba para a *região nuclear* concernentes às três capitais do Sul do Brasil

Localidades	Sílaba em que se encontra o pico de F0		Alinhamento do pico de F0 na sílaba	
	Decl.	Inter.	Decl.	Inter.
Oxítonas				
Curitiba (PR)	ton	ton	à esquerda	à direita
Florianópolis (SC)	pret2	ton	medial	medial
Porto Alegre (RS)	pret2	ton	medial/à esquerda	à direita
Paroxítonas				
Curitiba (PR)	ton	ton	à esquerda	à direita
Florianópolis (SC)	pret1	ton	medial	à direita
Porto Alegre (RS)	pret1	ton	medial	à direita
Proparoxítonas				
Curitiba (PR)	ton	post1	à esquerda	à esquerda
Florianópolis (SC)	ton	ton	à esquerda	à direita/medial
Porto Alegre (RS)	ton	post1	à esquerda	à esquerda

Fonte: Elaboração própria

Ainda pela Tabela 4, observa-se, para as interrogativas produzidas por florianopolitanos, que, no núcleo formado por oxítonas e paroxítonas, o pico de F0 também se encontra, predominantemente, na sílaba tônica, com alinhamento à direita, ou seja, no final da tônica, conforme constatado por Nunes (2015) e Moraes (2008), ou no centro da sílaba. No núcleo de sentenças interrogativas, composto por vocábulos proparoxítonos, o comportamento é o já apresentado em Nunes (2015), ou seja, movimento ascendente descendente (medial) na tônica ou à direita na tônica.

Para os porto alegrensens, nos núcleos formados por vocábulos oxítonos, é observado o pico de F0 à esquerda da tônica, ou seja, apresenta-se no limite entre a pretônica² e a tônica, exibindo, assim, um movimento de descida na tônica, conforme salientado por Milan (2015), para a variedade dialetal de Curitiba. Ainda com base na localização do pico na sílaba e seu alinhamento, verificamos, nas produções interrogativas de porto alegrensens, que os dados também se assemelham aos de curitibanos. Nos núcleos com palavras oxítonas e paroxítonas, o pico de F0 apresenta-se à direita na tônica. Já nos núcleos com proparoxítonas, o pico ocorre à esquerda na postônica¹.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

Analisemos agora a Tabela 5 que mostra os valores médios de diferenças de F0 (em st) entre declarativas neutras e interrogativas totais no núcleo entonacional.

Tabela 5. Diferenças médias entre o núcleo das declarativas e interrogativas nas três capitais estudadas

Localidades	Oxítonas								
	Curitiba (PR)	5.15	6.81	6.83	8.92	11.08	10.30	9.64	2.35
Florianópolis (SC)	1.85	1.90	2.58	4.21	4.80	4.93	1.55	3.54	2.82
Porto Alegre (RS)	0.74	0.58	0.44	1.37	1.77	1.64	0.71	3.05	5.54
Paroxítonas									
Curitiba (PR)	4.38	5.01	5.20	9.91	4.22	5.57	0.00	0.00	0.00
Florianópolis (SC)	4.61	5.49	5.29	2.81	3.30	6.37	0.00	0.00	0.00
Porto Alegre (RS)	1.18	2.82	2.99	0.84	1.42	5.36	0.00	0.00	0.00
Proparoxítonas									
Curitiba (PR)	9.30	6.68	3.97	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
Florianópolis (SC)	2.03	1.97	3.69	0.65	0.52	0.43	0.00	0.00	0.00
Porto Alegre (RS)	2.84	1.40	3.35	0.92	0.87	0.76	2.00	1.35	1.13

Fonte: Elaboração própria

Na Tabela 5, vemos que há sílabas dessas sentenças em que são observadas diferenças de F0 superiores a 3 st. Para os curitibanos, o número de sílabas com diferenças superiores a 3 st é bem superior aos dois outros falares. As diferenças menos evidentes são referentes, principalmente, aos dados dos porto alegrenses. Esse comportamento é atestado pelos gráficos apresentados na Figura 9 que evidenciam a variação no conjunto de valores de F0⁺ referentes ao núcleo entonacional formado por paroxítonas para os três falares. Essa variação é semelhante para vocábulos oxítonos e proparoxítonos.

Pelos gráficos mostrados na Figura 9, novamente, percebe-se um comportamento distinto entre curitibanos, de um lado, e florianopolitanos e porto alegrenses, de outro. Salienta-se também a pouca variação dos valores encontrada especialmente nos dados de porto alegrenses. Esse fato também pode ser visto na Figura 10.

Figura 9. Variação no conjunto de valores de F0 (em st) na região nuclear formada por paroxítonas de declarativas neutras (A) e interrogativas totais (I), produzidas por (a) curitibanos, (b) florianopolitanos e (c) porto alegrenses

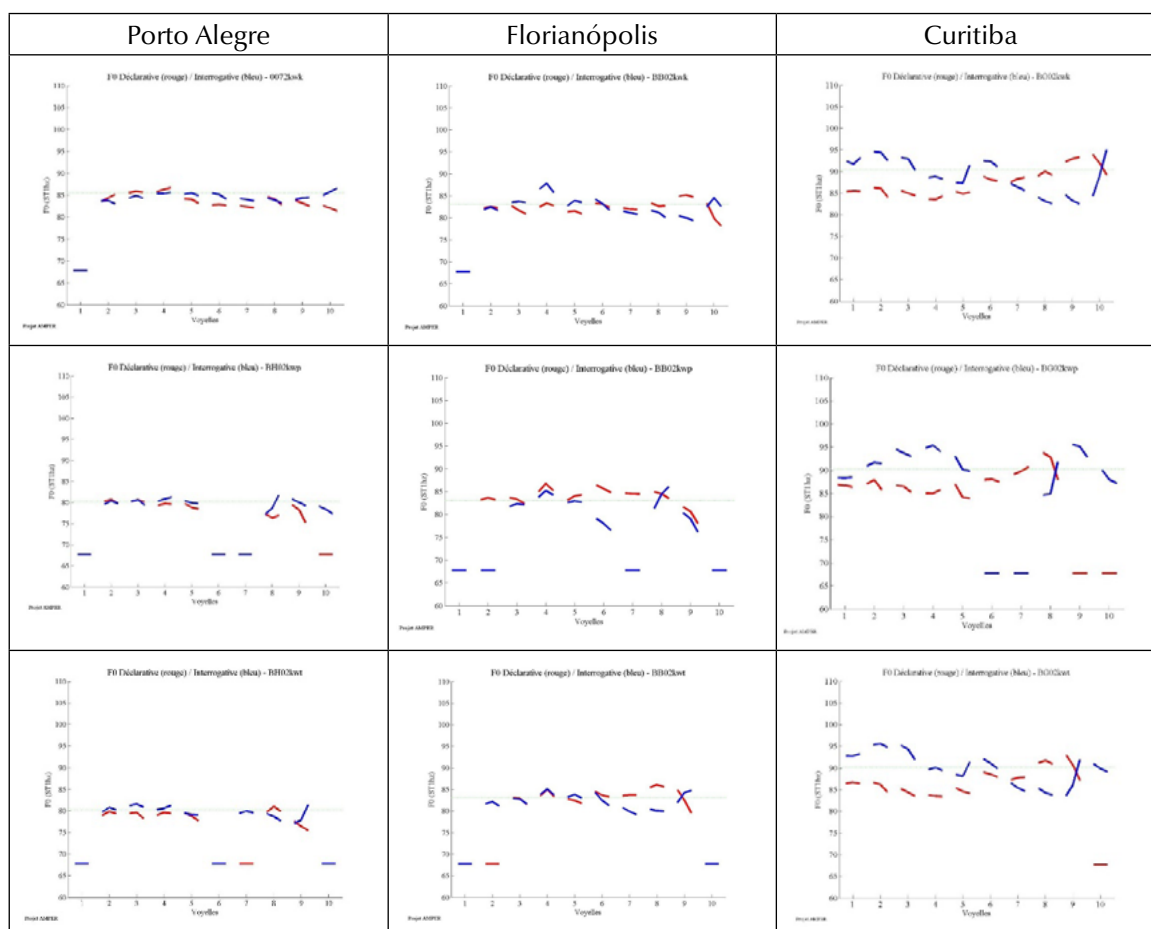


Fonte: Elaboração própria

Na Figura 10, é mostrada a curva média de F0 de declarativas neutras e interrogativas totais e observa-se a similaridade dos contornos declarativos e interrogativos entre as produções de Florianópolis e Porto Alegre e as diferenças entre esses dois contornos referentes às produções de Curitiba.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

Figura 10. Curva de F0 (st) das sentenças declarativas (em vermelho) e interrogativas (em azul): “O bisavô gosta do bisavô”, codificadas como kwk; “O bisavô gosta do pássaro”, codificadas como kwp; “O bisavô gosta do Renato”, codificadas como kwt; produzidas pelos informantes masculinos das três capitais brasileiras (Porto Alegre, Florianópolis e Curitiba)



Fonte: Elaboração própria

Apresentados os resultados dos experimentos de produção, passemos à descrição dos resultados obtidos nos experimentos de percepção.

Os experimentos de percepção

O primeiro teste de percepção realizado com 12 ouvintes foi o de *discriminação* que avaliava se ouvintes de diferentes regiões do Sul do Brasil percebiam diferenças entre declarativas neutras e interrogativas totais, produzidas por curitibanos, florianopolitanos e porto alegrenses. Não conseguimos montar ainda um grupo de ouvintes com um número suficiente de sujeitos das cidades aqui estudadas. Esse primeiro teste serviu apenas como

um piloto para os estudos que ainda se seguirão. No teste de discriminação, comparamos apenas os pré-núcleos entoacionais das sentenças, uma vez que percebemos, pelas análises objetivas, que diferenças, quanto aos valores de F0, foram verificadas entre o grupo de curitibanos e os dois outros falares.

Apresentamos inicialmente os resultados concernentes aos pares constituídos dos mesmos estímulos e que serviram para o critério de descarte de ouvintes. Para esses estímulos, as respostas dos ouvintes deveriam ser de 100% para *igual*. Na Tabela 6, são mostrados os percentuais de respostas dos ouvintes a esses pares de estímulos.

Tabela 6. Resultados do teste de discriminação com pares de estímulos iguais referentes à Curitiba, Florianópolis (Fpolis) e Porto Alegre (POA)

Estímulos	Florianópolis		Porto Alegre		SC		RS ⁶	
	=	≠	=	≠	=	≠	=	≠
Curitiba – Ox – Int x Curitiba – Ox – Int	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Curitiba – Pro – Int x Curitiba – Pro – Int	100%	0%	100%	0%	75%	25%	100%	0%
Curitiba – Par – Int x Curitiba – Par – Int	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%
Fpolis – Par – Decl x Fpolis – Par – Decl	75%	25%	100%	0%	75%	25%	100%	0%
POA – Par – Decl x POA – Par – Decl	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%

Fonte: Elaboração própria

Os resultados da Tabela 6 nos levaram ao descarte de um dos ouvintes do teste de discriminação. Vamos então aos resultados obtidos neste primeiro teste, considerando as respostas dos 11 ouvintes validados.

Com o teste de discriminação, era esperado que, quando dados de florianopolitanos e porto alegrenses fossem comparados com os dos curitibanos (Tabela 7), os ouvintes percebessem como diferentes e, quando dados de interrogativas e declarativas de florianopolitanos fossem comparados entre si ou com sentenças de porto alegrenses (Tabela 8), que diferenças não fossem percebidas, assim como entre interrogativas e declarativas de porto alegrenses.

⁶ Os resultados referentes ao Rio Grande do Sul são relativos a um único informante, dessa forma, esses resultados devem ser considerados com cautela. No entanto, a percentagem de acertos dá-nos indicação de alguma consistência nas respostas dadas.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

Tabela 7. Resultados do teste de discriminação com estímulos referentes ao pré-núcleo entoacional, confrontando dados de Curitiba de um lado e Florianópolis (Fpolis) ou Porto Alegre (POA) de outro

Estímulos	Igual	Diferente
Curitiba - Ox - Int x Fpolis - Ox - Int	0%	100%
Curitiba - Ox - Int x Curitiba - Ox - Decl	23%	77%
Curitiba - Ox - Decl x Fpolis - Ox - Decl	8%	92%
Curitiba - Ox - Decl x POA - Ox - Decl	23%	77%
Curitiba - Ox - Int x Fpolis - Ox - Int	8%	92%
Curitiba - Ox - Int x POA - Ox - Int	15%	85%
POA - Ox - Int x Curitiba - Ox - Int	8%	92%
Curitiba - Pro - Int x POA - Pro - Int	0%	100%
Curitiba - Pro - Int x Fpolis - Pro - Int	15%	85%

Fonte: Elaboração própria

As produções de curitibanos comparadas às produções de florianopolitanos e porto alegrenses (Tabela 7) foram consideradas sempre diferentes com percentuais que variaram de 77% a 100%. Esses resultados confirmam os obtidos para as análises acústicas apresentadas na seção de resultados dos experimentos de produção e os achados de Milan e Kluge (2017) que comparavam apenas dados de curitibanos tendo como ouvintes também curitibanos. Em nossas análises, os resultados apresentavam diferenças entre os valores de F0 que eram bem superiores a 3 st, limite acima do qual seriam percebidas diferenças, além de outras relacionadas ao alinhamento do pico de F0 e à sílaba em que se encontrava o pico de F0. Lembramos que esse primeiro teste avaliava apenas diferenças percebidas na região pré-nuclear.

Tabela 8. Resultados do teste de discriminação com estímulos referentes ao pré-núcleo entoacional, confrontando dados de Florianópolis (Fpolis) e Porto Alegre (POA).

Estímulos	Igual	Diferente
Fpolis - Ox - Decl x POA - Ox - Decl	31%	69%
Fpolis - Ox - Int x POA - Ox - Decl	8%	92%
POA - Ox - Int x POA - Ox - Decl	69%	31%
Fpolis - Pro - Int x POA - Pro - Int	39%	61%
Fpolis - Pro - Int x Fpolis - Pro - Decl	69%	31%
POA - Pro - Int x Fpolis - Pro - Int	8%	92%
POA - Pro - Int x POA - Pro - Decl	69%	31%

Fonte: Elaboração própria

A partir da Tabela 8, verificamos que, quando havia confronto entre declarativas e interrogativas de uma mesma variedade, elas eram percebidas como iguais. Observamos, no entanto, que os resultados que confrontavam dados de Florianópolis e Porto Alegre não foram os esperados, haja vista as diferenças indicadas pelos ouvintes nas regiões pré-nucleares de sentenças declarativas neutras e interrogativas totais nessas duas variedades dialetais. Nesse caso, os percentuais variaram entre 61% e 92%. De forma geral, os resultados concernentes às três capitais corroboram também os dados de produção descritos anteriormente. Pela Figura 10, que sobrepõe as curvas de F0 de sentenças declarativas e interrogativas de uma mesma variedade, é possível verificar que há uma distância (em st) no pré-núcleo dessas sentenças bastante evidente para a variedade de Curitiba e não há uma distância considerável para as variedades de Florianópolis e Porto Alegre, que se aproximam no seu movimento.

Decidimos também avaliar em separado os resultados desse teste de discriminação em função das variedades dos ouvintes. Assim, na Tabela 9, conseguimos distribuir os ouvintes em florianopolitanos, porto alegrenses, outras cidades de Santa Catarina e outras cidades do Rio Grande do Sul⁷.

⁷ Lembramos que havia um ouvinte curitibano que foi descartado em função das respostas dadas aos pares de estímulos iguais.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

Tabela 9. Resultados do teste de discriminação com estímulos referentes ao pré-núcleo entoacional, considerando a variedade dos ouvintes.

Estímulos	Florianópolis		Porto Alegre		SC		RS ⁸	
	=	≠	=	≠	=	≠	=	≠
Curitiba – Ox – Int x Curitiba – Ox – Decl	50%	50%	0%	100%	25%	75%	0%	100%
Curitiba – Ox – Int x Fpolis – Ox – Int	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%
Curitiba – Ox – Decl x Fpolis – Ox – Decl	25%	75%	0%	100%	0%	100%	0%	100%
Curitiba – Ox – Decl x POA – Ox – Decl	25%	75%	50%	50%	0%	100%	0%	100%
Curitiba – Ox – Int x Fpolis – Ox – Int	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%
Curitiba – Ox – Int x POA – Ox – Int	0%	100%	0%	100%	25%	75%	0%	100%
Curitiba – Pro – Int x POA – Pro – Int	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%
Curitiba – Pro – Int x Fpolis – Pro – Int	0%	100%	0%	100%	25%	75%	0%	100%
POA – Ox – Int x Curitiba – Ox – Int	0%	100%	0%	100%	25%	75%	0%	100%
Fpolis – Ox – Decl x POA – Ox – Decl	50%	50%	0%	100%	25%	75%	0%	100%
Fpolis – Ox – Int x POA – Ox – Decl	0%	100%	0%	100%	25%	75%	0%	100%
Fpolis – Pro – Int x POA – Pro – Int	50%	50%	50%	50%	25%	75%	100%	0%
POA – Pro – Int x Fpolis – Pro – Int	0%	100%	0%	100%	25%	75%	0%	100%
Fpolis – Pro – Int x Fpolis – Pro – Decl	75%	25%	50%	50%	100%	0%	100%	0%
POA – Ox – Int x POA – Ox – Decl	75%	25%	50%	50%	75%	25%	100%	0%
POA – Pro – Int x POA – Pro – Decl	75%	25%	50%	50%	75%	25%	100%	0%

Fonte: Elaboração própria

Novamente, observando os dados dos ouvintes distribuídos por suas variedades, percebe-se que as produções de Curitiba em confronto com produções das duas outras capitais foram percebidas majoritariamente como diferentes (veja os percentuais em negrito). Em contrapartida, nas produções de Florianópolis em confronto com Porto Alegre, ou declarativas confrontadas com interrogativas de uma mesma variedade, considerando-se ouvintes florianopolitanos, não foi observado um comportamento recorrente. Para ouvintes catarinenses, quando confrontados dados de Florianópolis e Porto Alegre, foram considerados diferentes e quando confrontados dados de uma mesma variedade, não houve tendência. Nas produções de Porto Alegre em confronto com Florianópolis, ou declarativas confrontadas com interrogativas de uma mesma variedade, considerando-se ouvintes porto alegrensenses, dados de florianopolitanos confrontados com dados de porto alegrensenses, ou vice-versa, foram considerados majoritariamente diferentes e quando foram comparados dados de uma mesma variedade não houve tendência. Para os gaúchos, o confronto entre dados de Florianópolis e Porto Alegre foram considerados

⁸ Os resultados referentes ao Rio Grande do Sul são relativos a um único informante, dessa forma, deve ser considerado com cautela.

majoritariamente diferentes e de uma mesma variedade majoritariamente iguais. Esses dados também parecem corroborar os resultados acústicos já apresentados.

O segundo teste de percepção aplicado foi o de *identificação*. Os resultados referentes a dados do pré-núcleo e núcleo entoacionais são mostrados nas Tabelas 10 e 11, respectivamente. Considerando-se as descobertas exibidas nos resultados dos experimentos de produção, o que esperávamos com este teste era que, quando os sujeitos ouvissem dados referentes ao pré-núcleo de curitibanos, identificassem as declarativas e interrogativas adequadamente, haja vista a diferença salientada pelos valores bem acima dos 3 st. Já quando os dados referentes às produções de porto alegrens e florianopolitanos fossem confrontados, que houvesse menos acertos e mais respostas *não sei* em função das semelhanças encontradas entre declarativas e interrogativas para essas duas variedades, já evidenciadas pelo teste de discriminação.

Tabela 10. Resultados do teste de identificação com estímulos referentes ao pré-núcleo entoacional

Estímulos	Interrogativa	Declarativa	Não sei	Resposta esperada
Fpolis - Ox - Decl	64%	36%	0%	Declarativa
Fpolis - Par - Decl	29%	71%	0%	Declarativa
Fpolis - Ox - Int	64%	36%	0%	Interrogativa
Fpolis - Par - Int	43%	57%	0%	Interrogativa
Curitiba - Ox - Decl	43%	43%	14%	Declarativa
Curitiba - Par - Decl	86%	14%	0%	Declarativa
Curitiba - Ox - Int	57%	36%	7%	Interrogativa
Curitiba - Par - Int	43%	50%	7%	Interrogativa
POA - Ox - Decl	36%	57%	7%	Declarativa
POA - Par - Decl	36%	57%	7%	Declarativa
POA - Ox - Int	7%	79%	14%	Interrogativa
POA - Par - Int	29%	64%	7%	Interrogativa

Fonte: Elaboração própria

Os resultados referentes ao pré-núcleo mostraram que, para os estímulos de florianopolitanos, não houve resposta *não sei*, aparecendo, entretanto, com frequência nas respostas aos estímulos de curitibanos e porto alegrens. Nesse caso, esperávamos que o número de respostas *não sei* fossem as mais evidentes, uma vez que as informações acústicas nessa região da sentença não apresentam grande saliência prosódica.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

De maneira geral, apenas 31% das identificações dos estímulos foram adequadas⁹. Acreditamos que as razões para esse comportamento podem estar também relacionadas às variedades dos ouvintes que fizeram os testes, haja vista que, dentre eles, não havia nenhum curitibano, ao passo que tínhamos florianopolitanos e porto alegrenses e de outras variedades catarinenses e gaúchas. Para verificarmos se há indícios de que a variedade dialetal possa interferir nessa identificação, dividimos as respostas em função das variedades dos ouvintes. Observe o resultado na Tabela 11.

Tabela 11. Resultados do teste de identificação com estímulos referentes ao pré-núcleo entoacional, considerando a variedade dos ouvintes

Estímulos	Florianópolis			Porto Alegre			SC			RS ¹⁰		
	int.	decl.	n. sei	int.	decl.	n. sei	int.	decl.	n. sei	int.	decl.	n. sei
Fpolis-ox-decl	50%	50%	0%	0%	100%	0%	75%	25%	0%	100%	0%	0%
Fpolis-par-decl	50%	50%	0%	0%	100%	0%	25%	75%	0%	0%	100%	0%
Fpolis-ox-int	25%	75%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%
Fpolis-par-int	25%	75%	0%	50%	50%	0%	75%	25%	0%	0%	100%	0%
Cur_ox_decl	50%	25%	25%	50%	50%	0%	25%	50%	25%	100%	0%	0%
Cur_par_decl	100%	0%	0%	100%	0%	0%	50%	50%	0%	100%	0%	0%
Cur_ox_int	50%	50%	0%	0%	50%	50%	25%	75%	0%	100%	0%	0%
Cur-par_int	75%	0%	25%	50%	50%	0%	25%	75%	0%	0%	100%	0%
Poa_ox_decl	0%	75%	25%	0%	100%	0%	75%	25%	0%	0%	100%	0%
Poa_par_decl	25%	75%	0%	0%	50%	50%	25%	75%	0%	100%	0%	0%
Poa_ox_int	0%	75%	25%	0%	50%	50%	0%	100%	0%	0%	100%	0%
Poa_par_int	0%	75%	25%	0%	100%	0%	50%	50%	0%	0%	100%	0%

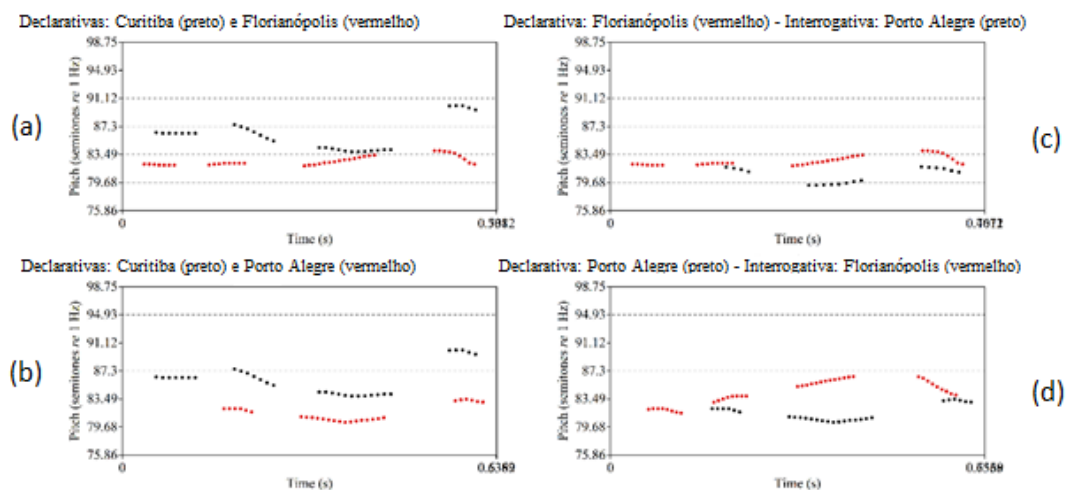
Fonte: Elaboração própria

De forma geral, observamos que, também separados por suas variedades, os percentuais de acerto para florianopolitanos, curitibanos e porto alegrenses foram baixos. Verificamos ainda que os estímulos dos curitibanos, independentemente de serem pré-núcleos de declarativas ou de interrogativas, foram considerados pela maior parte dos ouvintes como interrogativos. Já os de porto alegrenses foram considerados em sua maioria como declarativos. Esses resultados podem estar relacionados às diferenças em semitons observadas entre sentenças declarativas e interrogativas produzidas por curitibanos. Observe a Figura 11.

9 Nas Tabelas 10, 11, 12 e 13, os percentuais de respostas que corresponderam às respostas esperadas estão assinalados em cinza escuro.

10 Os resultados referentes ao Rio Grande do Sul são relativos a um único informante, dessa forma deve ser considerado com cautela.

Figura 11. Sobreposição de estímulos utilizados no teste de identificação relativos ao pré-núcleo entonacional de sentenças declarativas e interrogativas das três capitais



Fonte: Elaboração própria

Na Figura 11, em (a), observamos a sobreposição das curvas de F0 de sentenças declarativas de Curitiba (preto) e de Florianópolis (vermelho). Em (b), vemos a sobreposição das curvas de F0 de declarativas de Curitiba (preto) e de Porto Alegre (vermelho). Em (c), verificamos a sobreposição de sentença declarativa de Florianópolis (vermelho) e de interrogativa de Porto Alegre (preto) e, em (d), temos a sobreposição e sentença interrogativa de Florianópolis (vermelho) e declarativa de Porto Alegre (preto).

Observamos, então, pela Figura 11, que parece haver uma maior variação de F0 entre declarativas produzidas por falantes de Curitiba e Florianópolis (em (a)) e entre falantes de Curitiba e Porto Alegre (em (b)). Essa variação se assemelha àquela encontrada entre declarativas e interrogativas produzidas por falantes de Florianópolis e Porto Alegre, conforme pode se constatar na Figura 11(c) e (d). Desse modo, acreditamos que os erros em relação aos estímulos dos curitibanos tenham ocorrido justamente por conta da grande saliência de F0 também nas declarativas, o que levava florianopolitanos e porto alegrenses a acharem o estímulo interrogativo. Os resultados do teste de identificação reforçam esse comportamento, pois considerando a saliência prosódica das interrogativas, as declarativas de curitibanos, que apresentavam valores altos de F0, foram também percebidas como interrogativas.

Para os erros apresentados em relação aos estímulos de porto alegrenses, achamos que, ao contrário do que se viu anteriormente, aqui é a menor saliência de F0 e um movimento final semelhante entre declarativas de porto alegrenses e de florianopolitanos

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

que talvez tenha levado os ouvintes florianopolitanos e porto alegrensens a considerarem pré-núcleos interrogativos como declarativos. Observe a Figura 11(c) e (d).

Agora, passemos aos resultados concernentes ao núcleo entonacional. Pela Tabela 12, inferimos que a maior parte das respostas foi adequada, o que era esperado uma vez que é, principalmente, no núcleo entonacional que são marcadas as diferenças entre as modalidades declarativa neutra e interrogativa total. Essas diferenças foram também bastante evidentes nos dados acústicos aqui analisados. Pela Tabela 12, constata-se que agora as respostas *não sei* ocorrem para a maioria dos estímulos, embora com baixa percentagem.

Tabela 12. Resultados do teste de identificação com estímulos referentes ao núcleo entoacional

Estímulos	Interrogativa	Declarativa	Não sei	Resposta esperada
Fpolis - Ox - Decl	36%	64%	0%	Declarativa
Fpolis - Par - Decl	36%	57%	7%	Declarativa
Fpolis - Ox - Int	36%	57%	7%	Interrogativa
Fpolis - Par - Int	22%	64%	14%	Interrogativa
Curitiba - Ox - Decl	29%	64%	7%	Declarativa
Curitiba - Par - Decl	71%	22%	7%	Declarativa
Curitiba - Ox - Int	100%	00	0%	Interrogativa
Curitiba - Par - Int	93%	00	7%	Interrogativa
POA - Ox - Decl	29%	71%	0%	Declarativa
POA - Par - Decl	7%	79%	14%	Declarativa
POA - Ox - Int	71%	22%	7%	Interrogativa
POA - Par - Int	21%	79%	0%	Interrogativa

Fonte: Elaboração própria

Verificamos, ainda pela Tabela 12, que os estímulos declarativos foram mais bem percebidos do que os interrogativos. Nossa expectativa era a de que os estímulos interrogativos fossem mais bem percebidos, uma vez que apresentam mais saliência prosódica. No entanto, os estímulos que constituíam as variedades que haviam apresentado valores mais altos de F0 mostraram respostas mais consistentes, como os estímulos referentes aos curitibanos que foram identificados adequadamente, com maior acurácia para as interrogativas. Os estímulos dos porto alegrensens também apresentaram respostas adequadas, mostrando, no entanto, maior acurácia para os estímulos declarativos, como também ocorreu para os estímulos declarativos dos florianopolitanos. Acreditamos que os erros referentes às interrogativas de Florianópolis e Porto Alegre se devam a diferenças menos salientes entre declarativas e interrogativas nessas duas variedades, diferentemente do que ocorre com a variedade de Curitiba.

Considerando-se ainda que a variedade dos ouvintes possa condicionar as respostas dos testes de identificação, apresentamos, também aqui, os resultados a partir da distribuição apresentada na Tabela 13.

Tabela 13. Resultados do teste de identificação com estímulos referentes ao núcleo entoacional, considerando a variedade dos ouvintes

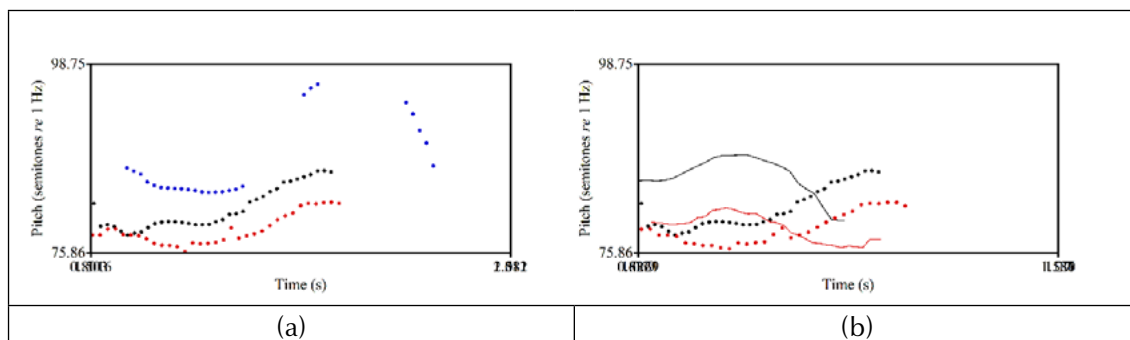
Estímulos	Florianópolis			Porto Alegre			SC			RS		
	int.	decl.	n. sei	int.	decl.	n. sei	int.	decl.	n. sei	int.	decl.	n. sei
Fpolis-ox-decl	25%	75%	0%	50%	50%	0%	25%	75%	0%	0%	100%	0%
Fpolis-par-decl	50%	50%	0%	0%	100%	0%	25%	50%	25%	0%	100%	0%
Fpolis-ox-int	75%	25%	0%	50%	0%	50%	0%	100%	0%	0%	100%	0%
Fpolis-par-int	25%	50%	25%	50%	50%	0%	0%	75%	25%	0%	100%	0%
Cur_ox_decl	25%	50%	25%	0%	100%	0%	25%	75%	0%	100%	0%	0%
Cur_par_decl	50%	25%	25%	50%	50%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%
Cur_ox_int	100%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%	100%	0%	0%
Cur_par_int	100%	0%	0%	100%	0%	0%	75%	0%	25%	100%	0%	0%
Poa_ox_decl	25%	75%	0%	0%	100%	0%	25%	75%	0%	100%	0%	0%
Poa_par_decl	0%	75%	25%	0%	50%	50%	0%	100%	0%	100%	0%	0%
Poa_ox_int	50%	25%	25%	50%	50%	0%	75%	25%	0%	100%	0%	0%
Poa_par_int	25%	75%	0%	0%	100%	0%	25%	75%	0%	100%	0%	0%

Fonte: Elaboração própria

Pela Tabela 13, constatamos que os estímulos interrogativos de curitibanos foram os que obtiveram os percentuais mais elevados, variando de 75% a 100%, independentemente da variedade do ouvinte. No entanto, quando observamos os estímulos de núcleos interrogativos de porto alegrenses e florianopolitanos, os resultados foram bastante incipientes. Novamente, inferimos que é a maior saliência de F0 das interrogativas de curitibanos que corroboram esses resultados. E, no caso dos estímulos de porto alegrenses e florianopolitanos, observa-se o inverso, ou seja, uma menor saliência de F0 das interrogativas dessas variedades faz com que sejam percebidas como declarativas. Observe a Figura 12.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

Figura 12. Sobreposição de estímulos utilizados no teste de identificação relativos ao núcleo entonacional de declarativas e interrogativas das três capitais do Sul do Brasil



Fonte: Elaboração própria

Na Figura 12 (a), temos a sobreposição de dados de núcleos de sentenças interrogativas de Curitiba (azul), de Florianópolis (preto) e de Porto Alegre (vermelho). Já na Figura 12 (b), vemos a sobreposição de dados de núcleos de sentenças declarativa (linha preta contínua) e interrogativa (linha preta pontilhada) de Florianópolis e declarativa (linha vermelha contínua) e interrogativa (linha vermelha pontilhada) de Porto Alegre.

Na Figura 12 (a), é possível perceber a saliência prosódica anteriormente discutida entre dados produzidos por curitibanos (azul) e das duas outras variedades (preto e vermelho). Já na Figura 12(b), são mostrados dados de núcleos declarativos e interrogativos de produções de florianopolitanos (preto) e porto alegreses (vermelho) e nota-se a menor saliência entre as duas modalidades e entre elas e os dados de curitibanos, se compararmos a Figura 12(a) com 12(b). Assim, julgamos que os erros e acertos, anteriormente descritos, se devem a esse comportamento das curvas de F0.

Feitas essas análises, passemos às considerações finais.

Considerações finais e perspectivas de trabalho futuro

Finalmente, respondendo às nossas questões de pesquisa, constatamos que os resultados dos experimentos de produção foram, de certa maneira, ratificados pelos experimentos de percepção. Quer dizer: verificamos diferenças no pré-núcleo e no núcleo entoacional entre curitibanos e as demais variedades com diferenças de mais de 3 st e também entre declarativas e interrogativas de curitibanos. Essas diferenças foram percebidas pelos ouvintes. Observamos ainda que, quando confrontados dados de florianopolitanos e porto alegreses, foram percebidas diferenças. No entanto, quando confrontados dados de interrogativas e declarativas de uma mesma variedade (Florianópolis ou Porto Alegre), não foram notadas diferenças.

Salientamos que este é o primeiro resultado que apresentamos sobre as três capitais em conjunto e que serão necessárias outras análises relacionadas também ao desenho da curva de F0 e à tessitura, parâmetros já observados por Nunes (2015) para o falar florianopolitano e Milan (2015) para o falar curitibano. Assim, apesar de esses resultados já mostrarem uma certa robustez, assinalada pelos resultados objetivos e pelos testes de percepção, devem ser lidos com alguma cautela, visto que precisamos também considerar os resultados às sentenças com um número maior de vogais, estruturas já previstas pelo Projeto AMPER-POR, e dos quais, neste momento, não dispomos ainda dos resultados acústicos. Além disso, será ainda necessário incluir um maior número de produções, bem como um maior número de ouvintes e, sobretudo, proceder também a um maior controle das variedades faladas pelos ouvintes dos testes de percepção. O alargamento dos dados contemplados possibilitará a realização de testes estatísticos, importantes para este tipo de estudo.

Referências

- AMPER-POR. **Atlas Multimídia Prosódico do Espaço Românico: Língua Portuguesa**. Informações disponíveis em: http://www.varialing.eu/?page_id=704. Acesso em: 14 jun. 2016.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat v.6.0.19**, 2016. Disponível em: www.praat.org. Acesso em: 14 jun. 2016.
- BOTASSINI, J. O. M. A variação no uso dos róticos em Porto Alegre. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 1060-1072, 2011.
- BIASIBETTI, A. P. C. S. **Produção e percepção das fricativas sibilantes em Porto Alegre/RS e Florianópolis/SC**. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2018.
- BROD, L. M. **A lateral nos falares florianopolitano (PB) e portuense (PE): casos de gradiência fônica**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- CAMPOS, E. C. S. S. L.; BROD, L. M.; SEARA, I. C. Estudo de casos: os róticos em Maringá (PR) e Florianópolis (SC). **Revista uox**, v. 1, p. 82-95, 2013.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

CASTELO, J.; FROTA, S. Variação entoacional no Português do Brasil: uma análise fonológica do contorno nuclear em enunciados declarativos e interrogativos. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**, n. 1, p. 95-120, 2016.

CONSONI, F.; FERREIRA NETTO, W. A percepção de variação em semitons ascendentes em palavras isoladas no português brasileiro. *In*: Congresso Nacional de Fonética e Fonologia, 10.; Congresso Internacional de Fonética e Fonologia, 4., 2008, Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3aYc4vH>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CRUZ, R. C. F.; SEARA, I. C.; MOUTINHO, L. Intonation of Yes/No question in Portuguese: analysis of the relationship between intonation and lexical stress in the AMPER-POR corpus. **Revista de Estudos Linguísticos Hispânicos**, v. Anexos, n. 7, p. 35-44, 2015.

CUNHA, C. **Entoação regional do português do Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

FURLAN, O. A. **Influência açoriana no português do Brasil em Santa Catarina**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

LACERDA, L. **A representação da identidade do “manezinho”**: entre a arte e a vida. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

KLUGE, D.; RAUBER, A.; RATO, A.; SANTOS, G. R. Percepção de sons de Língua estrangeira: questões metodológicas e o uso dos aplicativos praat e tp. **Revista Letras**, Curitiba, UFPR, n. 88, p. 171-188, 2013.

HAUPT, C.; SEARA, I. C. As fricativas posteriores: caracterização articulatória e acústica do /r/ em onset silábico. **Revista Entrepalavras**, v. 10, n. 1, p. 77-97, 2020.

MARTINS, M. V. M.; NETTO, W. F. Prosódia e escalas de frequência: um estudo em torno da escala de semitons. **ReVEL**, v. 8, n. 15, 2010. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 14 jun. 2016.

MILAN, P. **Subsídios para uma análise prosódica do dialeto de Curitiba**: contribuições ao projeto Amper-Por. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MILAN, P.; KLUGE, D. C. Diferenças na região pré-nuclear entre sentenças assertivas e interrogativas do dialeto curitibano: produção e percepção. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 59, n. 2, p. 289-316, 2017a.

MILAN, P.; KLUGE, D. C. O papel da frequência fundamental e da intensidade para distinguir enunciados interrogativos de afirmativos na região nuclear do dialeto curitibano. **Signum [Londrina]: Estudos de Linguagem**, v. 20, p. 265-292, 2017b.

MORAES, J. A. The Pitch Accents in brazilian portuguese: analysis by synthesis. *In*: Fourth Conference on Speech Prosody. **Proceedings of the Speech Prosody**. Campinas: UNICAMP, 2008. p. 389-397.

MORAES, J. A. Intonation in brazilian portuguese. *In*: HIRST, D.; DI CRISTO A. (ed.). **Intonation systems: a survey of twenty languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 179-194.

MOUTINHO, L.; SEARA, I. C. A presença dos Açores em duas comunidades de Florianópolis (SC): aspetos prosódico-entoacionais. **Géolinguistique**, v. 19, p. 1-19, 2019.

MOUTINHO, L. de C.; COIMBRA, R. L. Variação entoacional no português europeu no âmbito do AMPER-Por. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XXII, p. 95-105, 2010.

MOUTINHO, L. *et al.* Variação entoacional em três áreas dialectais de Portugal Continental. *In*: LAI, J. (ed.). Project AMPER – Atlas Multimédia Prosodique de l’Espace Roman. **Géolinguistique**, hors série n.º 3, p. 19-37, 2005.

NUNES, V. G.; SEARA, I. C. Distinção de variedades dialetais e de modalidades através de contornos de regiões pré-nucleares: análises acústicas e perceptuais. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 34-51, 2015.

- | A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil

NUNES, V. G. **A prosódia de sentenças interrogativas totais nos falares catarinenses e sergipanos**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

NUNES, V. G. **Análises entonacionais de sentenças declarativas e interrogativas totais nos falares florianopolitano e lageano**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

NUNES, V. G.; RILLIARD, A.; SEARA, I. C. Pistas prosódicas do falar catarinense: um estudo sobre interrogativas totais neutras. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 18, p. 251-274, 2015.

SEARA, I. C.; SILVA, M. C. F.; BERRI, A. A entoação do SN-Sujeito no PB falado em Florianópolis: sentenças declarativas e interrogativas totais. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, v. IX, p. 157-168, 2011.

t'HART, J. Differential sensitivity to pitch distance, particularly in speech. **Journal of Acoustical Society of America**, 1981.

Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq pela bolsa de pesquisa (processo n. 308066/2018-9) que também possibilitou a parceria com pesquisadores do Projeto AMPER-POR do Laboratório de Fonética da Universidade de Aveiro (Portugal), sediado no Departamento de Línguas e Culturas dessa universidade.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SEARA, Izabel Christine; MOUTINHO, Lurdes de Castro. A variação na entoação de declarativas neutras e interrogativas totais nas três capitais do Sul do Brasil. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 230-266, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2454>

Submetido em: 03/08/2019 | Aceito em: 24/06/2020.

SMARTCAT E WORDFAST ANYWHERE: SISTEMAS DE MEMÓRIAS DE TRADUÇÃO E A DOCUMENTAÇÃO NA ÁREA AGRÍCOLA EXPORTADORA DE LIMÃO

*SMARTCAT AND WORDFAST ANYWHERE: TRANSLATION
MEMORY SYSTEMS AND DOCUMENTATION ABOUT THE
LEMON EXPORT AGRICULTURAL AREA*

Talita SERPA¹

Ione Marina de LIMA²

Stefani Silva dos SANTOS³

Resumo: Este trabalho tenciona analisar brevemente o desempenho de dois Sistemas de Memórias de Tradução (SMTs) com armazenagem em nuvem, a saber: *SmartCat* e *Wordfast Anywhere*, no que diz respeito ao processo tradutório (português ↔ inglês) de *termos simples* e *complexos* relacionados ao campo do comércio e exportação de produtos cítricos brasileiros. Valemo-nos, para tanto, de teorias voltadas à Tradução assistida por computador (MENDIBIL, 1995; WEININGER, 2004; STUPIELLO, 2011, 2015), às Memórias de Tradução (RIECHE, 2004, LIMA *et al.*, 2017) e da Tradução técnico-terminológica (VILLELA, 2016; POLCHLOPEK; AIO, 2009; BARROS, 2004). Buscamos verificar alguns aspectos pertinentes ao processo tradutório da linguagem de especialidade presente em Notas Fiscais de Importação e Exportação, entre outros documentos, por meio dos SMTs a fim de investigar as aproximações e distanciamentos no tocante à tal terminologia. Os resultados apontaram para exemplos como “Secretaria de Agricultura e Abastecimento e Coordenadoria de Defesa Agropecuária” / *The Secretariat of Agriculture and Supply Department of Agriculture Defense/ Department of Agriculture and Food Supply Coordination of Agricultural Defense*, o que nos leva a salientar a necessidade de enaltecer o papel do tradutor como mediador e condutor de escolhas efetivas dentro das plataformas de MTs.

Palavras-chave: Tradução técnica. Tradução assistida por computador. Terminologias da Exportação e Importação de Cítricos.

Abstract: This work intends briefly to analyze the performance of two Translation Memory Systems (TMSs) which has cloud storage service, namely: *SmartCat* and *Wordfast Anywhere*, considering the translational process (Portuguese ↔ English) for the specific *simple* and *compound terms* related to Brazilian trade-export of citrus. We observe theories about Computer-assisted translation (MENDIBIL, 1995; WEININGER, 2004; STUPIELLO, 2011, 2015), Translation Memories (RIECHE, 2004, LIMA *et al.*, 2017) and Technical-terminological translation (VILLELA, 2016; POLCHLOPEK; AIO, 2009; BARROS, 2004). We inserted Import and Export Invoices, among other documents, in the TMSs, and by the verification of *terms* used by authorities in the processes of food exportation and their respective translations. The results pointed to examples of deviation from the language of specialty, as in the case of “Secretaria de Agricultura e Abastecimento e Coordenadoria de Defesa Agropecuária” translated as *The Secretariat of Agriculture and Supply Department of Agriculture Defense* and as *Department of Agriculture and Food Supply Coordination of Agricultural Defense* by SmartCat and Wordfast respectively. This fact leads us to emphasize the role of the translator as a mediator and a driver of effective choices within TM platforms.

Keywords: Technical translation. Computer-assisted translation. Terminology of Export and Import for Citrus.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; talitasrp82@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3324-9593>

2 União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; ionedelima30@hotmail.com; <http://orcid.org/0000-0003-4976-8945>

3 União das Faculdades dos Grandes Lagos (UNILAGO), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; stefanisantosnh@gmail.com; <http://orcid.org/0000-0002-6641-0008>

- | *Smartcat* e *Wordfast Anywhere*: sistemas de memórias de tradução e a documentação na área agrícola exportadora de limão

Introdução⁴

Atualmente, a Tradução evoluiu, tornando-se uma das principais atividades nos ramos empresariais, dada a globalização e a abertura de mercado que vivemos desde os anos 2000. Assim, podemos entendê-la como aliada na evolução da tecnologia do comércio internacional, inclusive da comercialização de frutas cítricas, permitindo que se obtenha acesso à informação em qualquer idioma e que se promovam contratos e vínculos entre países que antes não realizavam negócios.

Sendo assim, o processo tradutório assume caráter de ferramenta e apresenta a necessidade de se adequar a um sistema capitalista bastante dinâmico que exige do tradutor destreza, rapidez e eficiência, levando-o a buscar por instrumentos práticos que facilitem a sua atividade, os quais, nas últimas duas décadas, ganharam força com a disseminação da *internet*, bem como dos meios eletrônicos, como *softwares* e aplicativos digitais (STUPIELLO, 2011, 2015).

Nesse contexto, os Sistemas de Memórias de Tradução (doravante SMTs) representaram um importante avanço para adequar um processo que é, muitas vezes, linguístico e cultural, a uma demanda de agilidade e de competências que, em outra situação, levaria mais tempo para ser efetuada. Contudo, apesar de extremamente relevante ao papel do tradutor dentro do campo mercadológico, esses sistemas podem apresentar algumas limitações nos processos tradutórios que envolvem as mais diversas linguagens de especialidade e terminologias.

Dessa forma, propomo-nos a analisar as diferentes possibilidades de tradução para *termos simples e compostos* presentes em textos especializados na área comercial-agrícola exportadora de limão na direção português ↔ inglês apresentadas por dois SMTs, cujo armazenamento é realizado no formato de nuvens, a saber: *SmartCat* e *WordFast Anywhere*.

Tencionamos verificar como tais sistematizações podem auxiliar o trabalho do tradutor, por meio de comparações entre traduções dos mesmos textos realizadas por essas duas ferramentas, a fim de procurar comprovar o papel fundamental de tais instrumentos e apontar, possivelmente, aquela que parece exercer uma função mais prática e eficiente do processo tradutório.

4 Tratou-se de um trabalho inicial produzido pelas autoras dentro da disciplina de Prática de Tradução III de um curso de Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradução.

Assim, este trabalho concentra-se em investigar as distintas opções de cada SMT pesquisado, refletindo sobre as conexões entre aproximações e distanciamentos dos textos de partida (TPs) e dos textos de chegada (TCs), bem como verificando as mudanças e aprimoramentos e mostrando o papel do tradutor profissional na manipulação de programas de Memória de Tradução.

Estudos da Tradução: Panoramas teóricos e ferramentas

Os Estudos da Tradução contemplam aspectos das ciências linguísticas que observam a tradução tanto como um objeto dentro de perspectivas já reconhecidas, como o Estruturalismo, o Funcionalismo e o Descritivismo. Atualmente, contudo, traduzir deixou de ser apenas um fenômeno analisável sob distintas óticas teóricas para se tornar um campo independente de pesquisa. Sendo assim, a transferência de um texto de uma língua fonte (LF) para uma língua meta (LM) passa a constituir um estudo científico importante dedicado à compreensão dos constructos de correspondência objetiva entre mensagens emitidas em diferentes idiomas (MUNDAY, 2004).

Shuttleworth e Cowie, no *Dictionary of Translation Studies* (1997, p. 184), definem tradução como um processo ou um produto e identificam suas subcategorias, tais como: Tradução Literária, Técnica, Legendagem e Automática, etc. Entretanto, salientam que o termo ainda se refere, em muitos casos, apenas à transferência de textos escritos, embora possa abarcar o conceito de interpretação (SHUTTLEWORTH; COWIE, 1997, p. 184).

Conforme Munday (2004, p. 7), podemos entender Tradução como:

1. O processo de transferência de um texto escrito a partir de LF para uma LM, conduzido por um tradutor ou por tradutores, em um determinado contexto sociocultural.
2. O escrito ou produto, o texto meta, que resulta desse processo e cujas funções se relacionam com o contexto sociocultural.
3. Os fenômenos cognitivos, linguísticos, visuais, culturais e ideológicos que são parte integrante de 1 e 2.

Assim, entendemos, em nosso trabalho, que a Tradução é a transmissão de mensagens que devem significar aos potenciais leitores inseridos nos mais variados contextos. Além disso, salientamos que os fenômenos cognitivos, apontados pelo autor, caracterizam a atividade tradutória como um fator delimitado pela ação humana.

- | *Smartcat* e *Wordfast Anywhere*: sistemas de memórias de tradução e a documentação na área agrícola exportadora de limão

Por conseguinte, a Tradução envolve ideologias, simbologias e escolhas socioculturais, as quais, graças à globalização e ao avanço tecnológico, contam com ferramentas desenvolvidas para auxiliar e agilizar os processos decisórios, dentre elas destacamos a Tradução Automática ou *Machine Translation*, bem como os SMTs que podem estar a ela associados.

Tradução Automática ou *Machine Translation*

O conceito de *Machine Translation* ou Tradução Automática (TA) refere-se à Tradução realizada com base nas associações ordenadas por uma máquina ou à atividade efetuada total ou parcialmente por um computador (JAKOBSON, 2008). As TAs trazem consigo a proposição de que, ao serem utilizadas, não é necessária a presença do tradutor; entretanto, notamos que os seres humanos ainda são mais hábeis na análise e interpretação da linguagem natural que até mesmo as mais sofisticadas máquinas (STUPIELLO, 2015).

Sendo assim, a TA é um sistema de tradução interlingual (JAKOBSON, 2008) que compreende a análise das frases de um TP, elencando as características morfológicas e sintáticas a serem traduzidas e realizando uma primeira transferência para o TC com uma linguagem intermediária, a qual se utiliza de frases previamente existentes (MENDIBIL, 1995).

Um Sistema de Tradução Automática (STA) compreende apenas características morfológicas, sintáticas (e parcialmente semânticas) das orações, e realiza traduções estruturais, não analisando qualquer elemento extralinguístico ou as particularidades de cada língua. Utiliza aparato tradutório, como *corpora*, que são baseados, em princípio, em probabilidades do uso de sentenças regulares; para uma série de “palavras-fonte” que funcionam como “entradas”, gerando, pelo menos, duas “hipóteses-alvo”, cada uma incluindo uma série de novas “palavras-alvo” na LM (MENDIBIL, 1995).

A entrada no primeiro idioma é caracterizada com base em uma ou mais “palavras-fonte” e a frase correspondente no segundo idioma é emitida. Essa abordagem de segmentos permite efetivamente uma tradução rápida e precisa, uma vez que as ocorrências, na segunda língua, são preparadas com antecedência e eventualmente mantidas. Não há, pois, má tradução ou má construção gramatical, visto que, com a escolha adequada, é possível caracterizar um grande número de frases relativamente longas e complexas com apenas algumas “palavras-fonte”.

Quando pensamos em um STA, devemos ter em mente que ele compreende meios de absorção da primeira língua e possíveis formas de tradução para a segunda

língua. Desse modo, a TA envolve os dois idiomas e insere o que é considerado a melhor tradução por meio do conjunto de palavras de maior ocorrência nas combinações, produzindo sentidos da principal mensagem inserida pelo usuário.

Memórias de Tradução ou SMTs

As MTs são ferramentas que acumulam seguimentos, tais como, frases, *termos* ou fragmentos textuais, para amparar o tradutor em seu trabalho, pois foram desenvolvidas para o ganho de tempo e melhoria na qualidade tradutória. Conforme afirma Rieche (2004, p. 103),

[...] os sistemas de memórias de tradução surgiram prometendo ganho de produtividade, maior consistência e economia, uma vez que são banco de dados que armazenam traduções para reaproveitamento posterior com base em graus de equivalência propostos pelo sistema.

Desse modo, as MTs funcionam como um sistema de armazenamento de informações linguísticas que podem ser reutilizadas em outras traduções, possibilitando o ganho de tempo, bem como novas possibilidades de composição textual. Referir-se a este rendimento, contudo, não significa, necessariamente, falar sobre qualidade. Sendo assim, o profissional da área da Tradução entende que as MTs não realizarão um trabalho independente, já que uma máquina traduz apenas os elementos de ordem estrutural, e não vão além desses aspectos morfológicos do idioma.

Rieche (2004, p. 120) sugere ainda que

Uma das maneiras possíveis de evitar que a memória apresente erros é fazer toda e qualquer alteração sugerida pelo processo de controle da qualidade nos respectivos arquivos sempre utilizando o sistema de memória para garantir que a alteração fique definitivamente armazenada.

Muitos profissionais corrigem os erros de tradução no próprio texto e não na memória, gerando, assim, um aumento de possíveis produções equivocadas. Estando consciente de que erros fazem parte destes sistemas, o especialista da área deve corrigi-los, portanto, na memória. A revisão para o tradutor que trabalhar com STAs é a base para um resultado final de qualidade.

Esse processo de correção e inspeção deve atentar-se para aspectos como *terminologia*, ortografia, concordância e outros pontos gramaticais, para que uma tradução

- | *Smartcat* e *Wordfast Anywhere*: sistemas de memórias de tradução e a documentação na área agrícola exportadora de limão

seja de qualidade e o profissional possa reutilizar o banco de dados em outras traduções, uma vez que foi revisado e os segmentos tornaram-se compatíveis para elas.

***Smartcat* e *Wordfast Anywhere*: breves considerações**

SmartCat e *Wordfast Anywhere* são plataformas digitais que prestam auxílio ágil aos tradutores que necessitam concluir trabalhos em prazos cada vez menores. Trata-se de ferramentas criadas recentemente que sempre recebem atualizações, dando plena liberdade ao profissional que elabora seu produto. Conforme Lima *et al.* (2017, p. 145), no *SmartCat*:

[...] é possível ter um perfil pessoal ou um corporativo, sendo que neste há a opção de edição colaborativa dos projetos de tradução, o que significa a possibilidade de divisão das tarefas de tradução, edição e revisão entre múltiplas pessoas [...] o usuário encontra seus projetos dispostos em lista para serem visualizados e editados.

Oferece ainda maior facilidade de visualização para a tradução que está sendo feita, pois é organizada de forma que alinha o TP ao TC, possibilitando comparações de ambas as partes e edição rápida, caso necessário. Lima *et al.* (2017, p. 145) descrevem que na:

[...] interface de edição, o texto se encontra em segmentos paralelos e alinhados dispostos lado a lado com o texto fonte à esquerda e o espaço para a inserção da tradução que formará o texto de chegada à direita, sendo que o texto é segmentado nos pontos finais dos períodos. Essa forma de organização do texto a ser traduzido contribui para ergonomia do ambiente de trabalho, ao posicionar o espaço para a inserção da tradução do segmento ao lado do texto fonte, tornando desnecessária uma maior movimentação dos olhos [...]

Esta plataforma também dispõe de MTs em formato de *tmx*, que oferecem diversas possibilidades de tradução. Essas memórias estão aptas a conceder traduções instantâneas pelo fato de estarem inteiramente ligadas a traduções geradas precedentemente, alimentando-se, também, de criações de clientes anteriores que compartilharam as suas informações.

O *Wordfast Anywhere* é um sistema temporário variável e adaptativo em sua estrutura e em sua abordagem para desenvolver novas soluções às traduções. Sua primeira

versão foi desenvolvida em 1999; na época, havia apenas alguns pacotes de *software* de MTs disponíveis, com preços exorbitantes, e sua ideia era desenvolver um pacote *Power-to-the-people TM* a um preço acessível.

A Tradução Técnico-Terminológica

Como já mencionamos nos tópicos anteriores, a utilização de SMTs aumentou devido à rápida globalização, aos avanços tecnológicos e aos princípios vinculados à indústria de localização, indústria esta que, de acordo com Villela (2016, p. 220), se refere:

[...] ao tipo de tradução técnica de material textual que acompanha os *softwares* [...] e produtos (manual do usuário, brochuras, sites de divulgação, catálogos etc.) destinados ao público de um país diferente daquele que foi criado (cf. PYM, 2005). O termo também se aplica à tradução de demais adaptações relacionadas à indústria de jogos eletrônicos.

Desse modo, a tradução técnica trabalha com materiais especializados, termos técnicos, tipologias etc. Por ser muito pouco reconhecida ainda, os leigos na área tradutória acreditam que a tradução técnica é apenas o estudo de uma terminologia de determinada área ou assunto, porém a tradução técnica vai muito além de uma terminologia, é a reconstrução de um texto cheio de vocabulário especializado de áreas comerciais e informativas de uma cultura para outra (VILLELA, 2016).

Adentrando os estudos sobre tradução técnica podemos notar, segundo Polchlopek e Aio (2009, p. 105) que:

[a] [tradução] [técnica] é de cunho empírico, não-conceitual, voltada às características estilísticas do texto, dentre as quais observam-se o predomínio de: tempo presente com a função de atingir a objetividade, o factual; uso de asserções, frases curtas e orações simples; pretensão a uma ausência de ambiguidade; pouco uso de adjetivação valorativa; emprego da voz passiva e auxiliares modais, parágrafos curtos e itemizados; dados estilísticos; normalizações (substantivos e adjetivos derivados de verbos); conclusões parciais para cada item abordado, além é claro, da terminologia técnica.

Desta forma, o texto técnico ancora-se em *terminologias*, pelo fato de a linguagem ser mais específica do que em outros tipos textuais, tipologias e documentos comerciais e informativos (CAVACO-CRUZ, 2012). A sua definição não comporta apenas a parte

- | *Smartcat* e *Wordfast Anywhere*: sistemas de memórias de tradução e a documentação na área agrícola exportadora de limão

gramaticalmente estabelecida, e sim um conjunto de itens dentro de um processo, tais como, tempo, linguagem, estrutura, público-alvo, finalidade e cultura.

Vale aqui definir *termo* como sendo, na acepção do *Dicionário de Linguística* (DUBOIS *et al.*, 1979, p. 614), um emprego monossêmico de uma unidade lexical dentro do domínio de uma área de especialidade. Barros (2004, p. 42) esclarece que

[...] *termo* é um vocábulo, uma vez que é um modelo de realização lexical no texto. Seu caráter de *termo* se dá pelo fato de que designa um *conceito* específico de um domínio de especialidade. O conjunto terminológico presente nesse texto constitui, na verdade, um subconjunto do conjunto vocabular do mesmo. Assim, um *termo* é também um vocábulo, além de ser uma palavra.

Na Terminologia (BARROS, 2004), unidades lexicais expandidas que designam um conceito específico dentro de um contexto dado e de um domínio de especialidade passam a apresentar um caráter de *termos complexos*.

A autora aponta que um *termo simples* pode ser compreendido como “construído de um só radical, com ou sem afixos” (ISO 1087, 1990, p. 7), ao passo que um *termo complexo* é “constituído de dois ou mais radicais, aos quais se podem acrescentar outros elementos” (ISO 1087, 1990, p. 7). No que concerne aos *termos compostos*, Barros (2004, p. 100) considera que:

[...] também são unidades lexicais formadas por dois ou mais radicais. Distinguem-se, no entanto, dos *termos complexos* pelo alto grau de lexicalização e pelo conjunto de morfemas lexicais e/ou gramaticais que os constitui, em situação de não-autonomia representada graficamente pela utilização do hífen. [...] Cumpre ressaltar que consideramos as unidades lexicais complexas por aglutinação (como fidalgo, embora, etc.) e pela justaposição sem hífen de dois ou mais radicais como *termos simples*.

Essa particularidade faz com que *termos simples* e *compostos* sejam utilizados em todas as línguas em virtude da junção de aspectos referentes ao contexto de comunicação e de aspectos da experiência.

É, no entanto, na tradução técnica que é requerido o maior uso de *termos*, uma vez que geralmente está relacionada a manuais, textos instrutivos ou guias gerais. Este procedimento é voltado para a utilização especializada de materiais e linguagens que já possuem conceitos e ideias concretas direcionadas por algum assunto. Para isso, é necessário um bom conhecimento do profissional que domine determinada terminologia.

Ao estudarmos a tradução técnica, interagimos com diversos conceitos indispensáveis, e encontramos, a partir das diferenças da linguagem, o redirecionamento aos elementos técnicos de determinado assunto. Azenha (1996, p. 142) afirma haver distinções entre “comum” e “técnico” e que “o processo de produção dos textos técnicos está sujeito a variáveis que são diferentes em grau, mas não em essência, das que influenciam a produção e a recepção de qualquer tipo de texto”.

Material e Método

Para o desenvolvimento desta investigação, construímos um *corpus* pautado em documentos relacionados ao comércio e exportação de produtos cítricos em Português Brasileiro, os quais estão elencados a seguir:

- 1) Notas fiscais de importação e exportação;
- 2) Permissão de trânsito para vegetais (PTV);
- 3) Certificado Fitossanitário de origem consolidado (CFOC);
- 4) Certificado Fitossanitário de Origem (CFO); e
- 5) Certificado Fitossanitário.

A seguir, compilamos um *corpus comparável* com documentos também pertinentes à exportação de hortifrúteis brasileiros, os quais foram originalmente escritos em Inglês⁵ como é o caso dos:

- 1) *Final Report of an Audit Carried Out in Brazil from 07 to 18 November 2011;*
- 2) *Mission of the FYO in Brazil From 9 to 17 of August 2004;*
- 3) *International Standards for Phytosanitary Measures Ispm 12 Phytosanitary Certificates (2011); e*
- 4) *Completion of a Phytosanitary Certificate User Guide by Australian Government.*

⁵ Há documentos de diferentes países de língua inglesa, não havendo qualquer especificação em nosso trabalho acerca de diferenciações neste âmbito.

- | *Smartcat* e *Wordfast Anywhere*: sistemas de memórias de tradução e a documentação na área agrícola exportadora de limão

Além disso, valemo-nos de dez artigos científicos especializados em comércio internacional de produtos agrícolas brasileiros e seus derivados originalmente em inglês, bem como de dados dos seguintes órgãos de regulamentação agrária: *Secretary of Agriculture and Cattle Raising Defense* (Brazil); *Food and Agriculture Organization of the United Nations* (FAO) e HF Rural⁶.

Inserimos os documentos em LF nos dois SMTs com armazenamento em nuvem que nos dispusemos a verificar e selecionamos dez *termos simples* e *complexos*⁷ e verificamos as possibilidades de tradução fornecidas pelas memórias, procurando aproximações e distanciamentos com relação aos dados do *corpus comparável*, os quais corroboram a circulação das frutas (cítricas) entre produtores e comerciantes-exportadores do Brasil.

Análise dos dados

Conforme visto na seção *Material e Método*, os textos da área de exportação de limão em LF foram inseridos nos SMTs a serem estudados. Cada texto foi traduzido automaticamente, e obtivemos, assim, alguns dos principais resultados analisados no decorrer deste tópico.

Dessa maneira, apresentamos, a seguir, os *termos simples* e *complexos* levantados nos documentos selecionados, entre os quais selecionamos dez exemplos específicos, os quais subcategorizamos conforme seus usos, a saber: 1) Normas/Legislações agrárias; 2) Transporte e Segurança e 3) Produtos.

Normas/ Legislação Agrária

As normas que delimitam a venda de produtos agrícolas brasileiros aos mercados internacionais são gerenciadas pela Secretaria da Agricultura, a qual exige documentos específicos, a fim de garantir o compromisso com a qualidade das frutas, de modo que gerencia propriedades rurais e empresas exportadoras, com o intuito de evitar a propagação de pragas e pesticidas e de consolidar o mercado.

Dessa forma, a venda de frutas cítricas para outros países está vinculada ao correto preenchimento dos seguintes documentos: Certificado Fitossanitário de Origem (CFO), Certificado Fitossanitário, Certificado Fitossanitário de Origem Consolidado (CFOC) e Permissão de Trânsitos para Vegetais. Apresentamos, a seguir, a lista com exemplos desses *termos* e suas possíveis traduções em LM.

⁶ Site desenvolvido com intuito de expor a regulamentação das vendas de frutas e legumes no Brasil e no exterior.

⁷ Os termos compostos não foram abordados em nossa investigação.

Quadro 1. Tradução dos termos complexos de *Legislação Agrária* presentes nos documentos selecionados

Termo	SmartCat	Wordfast Anywhere	Tradução oficial com base no <i>corpus</i> comparável
Secretaria de Agricultura e Abastecimento e Coordenadoria de Defesa Agropecuária	<i>The Secretariat of Agriculture and Supply Department of Agriculture Defense</i>	<i>Department of Agriculture and Food Supply Coordination of Agricultural Defense</i>	<i>Secretary of Agriculture and Cattle Raising Defense</i>
Certificado Fitossanitário de Origem (CFO)	<i>Phytosanitary Certificate of Origin</i>	<i>Phytosanitary Certificate of Origin</i>	<i>Origin Phytosanitary Certificate/ Phytosanitary Certificate of Origin</i>
Certificado Fitossanitário (CF)	<i>Phytosanitary Certificate</i>	<i>Phytosanitary Certificate</i>	<i>Phytosanitary Certificate</i>
Permissão de Trânsitos para Vegetais	<i>Permission of Transit for Vegetable</i>	<i>Permission of Transit Plant</i>	<i>Vegetables Traffic Permission</i>

Fonte: Elaboração própria

Nos exemplos selecionados, notamos que a tecnicidade do texto não está apenas amparada no terminológico, mas atrelada aos fatores legais e à maneira como cada país estabelece suas regras de importação e exportação, bem como cria suas agências reguladoras.

Sendo assim, é preciso que o processo tradutório estabeleça uma imbrincada relação não somente com os parâmetros presentes no TP, como também com o reconhecimento de elementos externos ao próprio texto. É interessante pontuar, aqui, que quando verificamos uma documentação, o seu caráter de legalidade eleva o patamar de padronização dos *termos*, de forma que os sistemas utilizados não estão devidamente amparados com MTs para realizar traduções sistematicamente técnicas, sendo a intervenção do tradutor requerida na elaboração dos produtos finais, para que estejam adequados à normatização do mercado.

No caso da “Secretaria de Agricultura e Abastecimento e Coordenadoria de Defesa Agropecuária”, é interessante observar que os SMTs apresentam as seguintes soluções: *The Secretariat of Agriculture and Supply Department of Agriculture Defense* e *Department of Agriculture and Food Supply Coordination of Agricultural Defense*. Contudo, o Ministério da Agricultura e Pecuária (Brasil) tem sua nomenclatura convencionalizada como *Secretary of Agriculture and Cattle Raising Defense*, conforme as bases presentes no próprio Ministério.

- | *Smartcat* e *Wordfast Anywhere*: sistemas de memórias de tradução e a documentação na área agrícola exportadora de limão

Quadro 2. Exemplo do uso do termo complexo *Secretary of Agriculture and Cattle Raising Defense* dentro dos documentos consultados como *corpus* comparável

NORMATIVE INSTRUCTION No. 1, OF JANUARY 11th, 2017 THE *SECRETARY OF AGRICULTURE AND CATTLE RAISING DEFENSE*, DEPUTY, OF THE MINISTRY OF AGRICULTURE, LIVESTOCK AND SUPPLY, in the use of the attributions granted to him by art. 18, subparagraph II, letter “I”, and art. 53, both of Attachment I of Decree no. 8.852, of September 20th, 2016, considering the provisions of Law no. 1.283, of December 18th, 1950, in Decree no. 30.691, of March 29th, 1952, and what is contained in Process no. 21000.021334/2016- 62⁸.

Fonte: Elaboração própria

Creemos que a melhor opção a ser utilizada é a que o Ministério oferece, uma vez que se tornou um *termo* compartilhado entre os usuários de seus serviços. Assim, refletindo sobre como as SMTs traduziram o *termo*, notamos que ocorre um distanciamento do processo tradutório comumente aceito, uma vez que não há amparo pelos elementos culturais e sociais e mantêm-se os significados independentes, mostrando a importância do tradutor diante de *termos* técnicos, os quais sistemas altamente tecnológicos ainda não são aptos a traduzir.

Outro exemplo apresentado no quadro 1 é “Certificado Fitossanitário de Origem”, traduzido como *Phytosanitary Certificate of Origin* pelos SMTs, corroborando as traduções apresentadas pelos documentos utilizados para apoio, as quais apresentam a seguinte opção *Phytosanitary Certificate of Origin*, o que caracterizaria uma aproximação e uma possibilidade de tradução plausível, uma vez que seu uso é frequente nos textos relacionados aos cuidados das frutas, conforme os exemplos apresentados no quadro 3.

8 Exemplo retirado do *website* do Ministério da Agricultura no endereço: <http://www.agricultura.gov.br>.

Quadro 3. Exemplo do uso do termo complexo *Phytosanitary Certificate of Origin* nos textos que compõem o *corpus* comparável

This Norm, consisting of 16 articles, provides for the *Phytosanitary Certificate of Origin* (CFO), Phytosanitary Certificate of Verified Origin (CFOC) and Vegetable Transit Permit (PTV) in electronic format. It aims to implement, in every State of Espírito Santo, the remote form of requesting the Electronic Vegetable Transit Permit, called e-PTV, for the interstate transit of vegetables and their parts. The control and issuance of CFO, CFOC and PTV will be carried out through SIMLAM or its success.

Fonte: Elaboração própria

Observando o exemplo, é perceptível que, embora os sistemas não apresentem MTs para *termos* da legislação, a sequência morfológica e sintática favorece a tradução da sequência do *termo* e permite encontrar opções condizentes com os textos documentais que circulam entre os órgãos reguladores.

No entanto, é possível verificar que não existe consenso quanto ao uso do *termo*, uma vez que também foram encontrados exemplos em que a tradução *Origin Phytosanitary Certificate* ocorreu, conforme exemplo a seguir:

Quadro 4. Exemplo do uso do termo complexo *Origin Phytosanitary Certificate* nos textos que compõem o *corpus* comparável

In relation to the inspections and control accomplished by the federal, state services and for private technicians that form the export process that contemplates the Brazilian Origin Phytosanitary Certification System, composed by the next documents: Origin Phytosanitary Certificate – CFO; Phytosanitary Certificate of Consolidated Origin – CFOC; vegetables traffic permission – PTV; Phytosanitary Certificate – CF.

Fonte: Elaboração própria (2018)

Não se trata, por conseguinte, somente de uma adequação terminológica, mas sim da necessidade de se reconhecer os limites dentro da linguagem do sistema de regulamentação da compra e venda de cítricos, o qual não apresenta uma linguagem bem esquadrihada mesmo entre seus usuários.

O papel do tradutor, neste âmbito, perpassa o das escolhas efetivas dentro de um conjunto de *termos* previamente definidos e ganha a proposição de padronizar a linguagem de especialidade, utilizando, para isso, entre outros instrumentos, as ferramentas dos SMTs, visto que, uma vez alterado o item em uso ou sua sequência dentro da memória, há uma convencionalidade por se repetir essa opção.

- | *Smartcat* e *Wordfast Anywhere*: sistemas de memórias de tradução e a documentação na área agrícola exportadora de limão

Transporte e Segurança

Em segundo lugar, analisamos a terminologia que se refere ao transporte e à segurança, uma vez que, para a fruta chegar de um país ao outro, é necessário passar por um processo de deslocamento que é regulamentado por procedimentos de segurança que mantêm a qualidade do produto.

Dessa maneira fraudes são evitadas, bem como o país receptor da fruta recebe informações acerca do transporte e da manutenção. Escolhemos os itens a seguir para demonstrar como os programas traduziram e quais as possíveis atuações dos tradutores.

Quadro 5. Tradução dos termos de Transporte e segurança

Termo	SmartCat	Wordfast Anywhere	Tradução Oficial
Container	<i>Contanier</i>	<i>Container</i>	<i>Container</i>
Lacre	<i>Seal</i>	<i>Seal</i>	<i>Seal</i>
Termógrafo	<i>Thermographic</i>	<i>Thermographic</i>	<i>Thermographic</i>

Fonte: Elaboração própria

Ao tratarmos os itens mostrados no quadro, podemos perceber que os termos também são de alta tecnicidade, uma vez que representam fatores e elementos essenciais dentro dos sistemas de escoamento de produtos e materiais no Brasil.

Quando nos referimos ao transporte, temos que nos ater à segurança do produto, no caso de nossa pesquisa, do limão. Nesse sentido, as cargas devem ser lacradas e, nas Notas Fiscais, tal informação deve estar explicitada, como em: “lacre HLD4525895”, exemplo traduzido pelos programas como *seal HLD4525895*.

No *Cambridge Online Dictionary* (2018, tradução nossa⁹), encontramos, para a palavra *seal*, a seguinte definição “um pedaço fino de material como papel ou plástico que tem que ser quebrado para abrir um recipiente”. Identificamos que o lacre, *seal*, é o que deve ser quebrado, no caso, para abrir um *container* para ver a fruta. Deve-se quebrar o lacre, e isso acontece, normalmente, no porto exportador, lugar no qual todos os documentos citados em Normas e Legislação dos produtos são exigidos para a conferência.

Notamos que, por ser um *termo simples*, os SMTs são capazes de recuperar fragmentos de traduções já utilizados. Além disso, podem estar presentes em textos de outras naturezas, embora apareçam com frequência no *corpus comparável*.

9 No original: “a thin piece of material such as paper or plastic that has to be broken to open a container, envelope, etc.”.

Quadro 6. Exemplo do uso do *termo seal* nos textos que compõem o *corpus* comparável

The Phytosanitary certificates for citrus exported to EU, with exception of Tahiti lime, are issued in the pack house by the Federal inspectors, after the consignment has been already loaded on the ship. The reason for this, as stated by the Federal inspector, is to have the correct seal number indicated on the PC, since Customs inspection are often carried out at the port, after which the original *seal* is replaced.

Fonte: Elaboração própria

O mesmo se dá com o exemplo de *Contanier*, considerando que a utilização de *termos* já definidos em documentos comerciais é bastante reticente e que tanto as Notas Fiscais quando as PTVs apresentam a mesma designação *Container – HLXU 878.493-4*.

Quadro 7. Exemplo do uso do termo *container* nos textos que compõem o *corpus* comparável

Following the final inspection, the consignment is loaded in the *containers* and sealed at the pack house. The PC is issued by Federal inspectors in the pack house but at a later stage when the consignment is already loaded on the ship.

Fonte: Elaboração própria

Parece-nos haver aqui a regularidade que não existe na terminologia relacionada aos documentos e órgãos expedidores, decorrente, talvez, do rearranjo do *termo* em língua portuguesa, “contêiner” ou “contentor”. No entanto, notamos que, apesar de haver uma nomenclatura para o equipamento de transporte no Brasil, seu uso no *corpus* em estudo se dá por meio do empréstimo da língua inglesa. Assim, o padrão se perde não na tradução, mas sim na própria composição documental brasileira que não se utiliza da possibilidade oferecida pelo conjunto léxico do português.

Vale ressaltar, ainda que, em LF, um contêiner é destinado ao acondicionamento e transporte de cargas, normalmente em navios e trens. São denominados “cofres de carga”, pois, conforme mencionado, são dotados de dispositivos de segurança previstos pela legislação nacional e também por convenções internacionais.

Produto

Por fim, atentamo-nos ao produto, ressaltando que o limão é uma fruta internacionalmente conhecida e que o Brasil é reconhecido mundialmente por ser um de seus maiores exportadores. Além disso, localiza-se no município de Itajobi (distrito

- | *Smartcat* e *Wordfast Anywhere*: sistemas de memórias de tradução e a documentação na área agrícola exportadora de limão

Nova Cardoso) a maior produção da fruta no país, sendo este município responsável por grande parte da exportação realizada (GLOBO, 2018).

Abaixo, apresentamos o quadro 8, com exemplos de produtos derivados da citrus latifolia, espécie de fruta cítrica conhecida pelo nome de “Lima Ácida Tahiti” ou “Limão Tahiti”, sendo que este último pode ser classificado em três tipos: graúdo, miúdo e a moagem que se referem ao tamanhos e qualidades das frutas que são exportadas e estão descritas nos documentos trabalhados em nossa investigação.

Quadro 8. Tradução dos termos que nomeiam os produtos exportados

Termo	SmartCat	Wordfast Anywhere	Tradução Oficial
Lima acida tahiti	<i>Acid File Tahiti</i>	<i>Acid File Thaiti</i>	<i>Tahiti Acid File</i>
Limão tahiti graúdo	<i>Lemon Tahiti Big</i>	<i>Tahiti Lime Big</i>	<i>Limão Tahiti graúdo</i>
Caipirinha	<i>Caipirinha</i>	<i>Caipirinha</i>	<i>Caipirinha</i>

Fonte: Elaboração própria

Podemos observar, no primeiro exemplo, que os dois SMTs traduzem *termos* da mesma maneira. Contudo, quanto à “Lima Ácida Tahiti”, há um distanciamento entre as produções dos sistemas estudados, *Acid File Tahiti*, e a tradução oficializada, *Tahiti Acid File*, de acordo com a HF RURAL (2018).

Abaixo apresentamos o quadro 9, com um exemplo de trecho em que o termo é utilizado:

Quadro 9. Exemplo do uso do termo complexo *Tahiti acid file* nos textos que compõem o *corpus* comparável

A <i>Tahiti acid file offer</i> was controlled in the state of São Paulo in the first half of 2018. This factor, coupled with strong industrial and external demand, sustained the prices of the variety at levels above 2017 (except in March / 18), even at peak harvest.
To the <i>Tahiti acid file</i> , rains in the main producing regions interrupted the harvest of the fruit, raising prices.

Fonte: Elaboração própria

Já no tocante à “caipirinha”, os programas mantiveram como opção de tradução *caipirinha*, levando-nos a considerar que os SMTs não apresentam o *termo* como parte dos dados de seus armazenamentos ou já apresentavam traduções corroboradas pela indústria exportadora e pelos pesquisadores do uso da cana-de-açúcar. A seguir, o quadro 10 traz alguns exemplos desses usos.

Quadro 10. Exemplo do uso do termo complexo *caipirinha* nos textos que compõem o *corpus* comparável

In Brazil, alcohol made from sugar cane is mixed with lime juice and a little of the cane sugar itself to make *caipirinhas* – and it’s a fine way to get the weekend off to a flying start.

Fonte: Elaboração própria

Podemos compreender as opções de tradução de duas maneiras:

- A) Mantém-se o *termo* por ser específico;
- B) Encontram o *termo* no SMTs, advindo de textos provenientes de outras áreas de especialidade;

É pertinente, então, compreender-se o contexto, uma vez que a “caipirinha” é tipicamente brasileira, e, conseqüentemente, característica do país. Desse modo, trata-se de um *termo*, embora os programas talvez não o tenham traduzido por reconhecerem que há esse caráter de especificidade. Assim, o tradutor técnico baseia-se em Azenha (1996) quando o autor diz que o texto técnico deve diferir em graus, mas não deve perder sua essência, e, desse modo, mudar o *termo* alteraria o sentido no TM.

Considerações finais

A partir dos elementos estudados, foram relatados experimentos realizados com os dois SMTs, o *SmartCat* e *WordFast Anywhere*. Dessa forma, mostramos, por meio de documentos utilizados na área agrícola produtora de limão na direção português ↔ inglês, a importância da intervenção do profissional da tradução, uma vez que esses programas apresentaram limitações em terminologias específicas, causando distanciamentos entre suas opções e os documentos que oficialmente circulam no universo da exportação da fruta.

Diante disso, notamos que, conforme essas ferramentas permitem o ganho de tempo, também conduzem possíveis desvios terminológicos os quais, ao serem propagados, geram problemas na comunicação entre leitores, e, no caso, entre países e clientes do setor de exportação.

O tradutor faz-se necessário porque é capaz de adequar os afastamentos da linguagem técnica regular produzidos pelos SMTs. Assim, corrige possíveis desvios para que a reutilização de *termos* se torne real, permitindo o real aumento da produtividade, uma vez que, ao corrigir os erros dentro da memória, a terminologia é salva e propagada corretamente.

- | *Smartcat* e *Wordfast Anywhere*: sistemas de memórias de tradução e a documentação na área agrícola exportadora de limão

Em suma, é sabido que os SMTs e o indivíduo que produz a tradução fazem parte da aquisição e da intenção de um trabalho valoroso que seja capaz de transparecer a mensagem principal como produto de teor significativo. Assim, nossa reflexão sobre o objeto estudado é amparada pela hipótese de que, ainda que em posse desses dois sistemas, a análise e geração linguística também devem ser grandes aliados na composição do ofício do tradutor.

Referências

AZENHA JR, J. Tradução Técnica, Condicionantes Culturais e os Limites da Responsabilidade do Tradutor. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-149, 1996.

BARROS, L. A. **Curso básico de terminologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

CAMBRIDGE ONLINE DICTIONARY. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

CAVACO-CRUZ, L. **Manual práctico e fundamental de tradução técnica**. s.l.: Arkonte, 2012.

DUBOIS, J. *et al.* **Diccionario de lingüística**. São Paulo: Alianza, 1979.

G1.GLOBO.COM. Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/nosso-campo/videos/v/itajobi-se-destaca-pela-producao-e-exportacao-de-limao-taiti/6490925/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2008.

LIMA, E. B. A. *et al.* Smartcat: Programa de Apoio à Tradução Online e Gratuito. **Cultura e Tradução**, v. 4, n. 1, 2017.

MENDIBIL, G. U. E. D. **Automatic interlingual translation system**. U.S. Patent n. 5, p. 426-583, 20 jun. 1995.

MUNDAY, J. **Introducing translation studies**. London and New York: Routledge, 2004.

POLCHLOPEK, S.; AIO, M. A. Tradução técnica: armadilhas e desafios. **Tradução & Comunicação – Revista Brasileira de Tradutores**, Florianópolis, n. 19, p. 101-113, 2009.

RIECHE, A. C. **Memórias de tradução: auxílio ou empecilho?** 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SHUTTLEWORTH, M.; COWIE, M. **Dictionary of Translation Studies**. Manchester: St Jerome, 1997.

STUPIELLO, E. N. A. As práticas de tradução redefinidas pelas relações linguísticas na economia informacional. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 50, n. 2, p. 341-356, dez. 2011.

STUPIELLO, E. N. A. O ensino de sistemas de memórias de tradução na graduação: desafios e perspectivas. **Estudos Linguísticos**, v. 44, n. 2, p. 884-894, ago. 2015.

VILLELA, A. L. C. Software livre e de código aberto no ensino de Programas de Apoio à Tradução: OmegaT, uma alternativa viável. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 2, p. 219-230, 2016.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SERPA, Talita; LIMA, Ione Marina de; SANTOS, Stefani Silva dos. *Smartcat e Wordfast Anywhere: sistemas de memórias de tradução e a documentação na área agrícola exportadora de limão*. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 267-285, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2845>

Submetido em: 07/06/2020 | Aceito em: 24/06/2020.

FRASEO(TOPÔNIMOS): UM ESTUDO DE TOPÔNIMOS POLILEXICAIS NA PERSPECTIVA DA FRASEOLOGIA

PHRA(SETOPONYMS): A STUDY OF POLYLEXICAL TOPONYMS FROM THE PERSPECTIVE OF PHRASEOLOGY

Camila André do Nascimento da SILVA¹
Aparecida Negri ISQUERDO²

Resumo: Este artigo discute resultados de estudo sobre *topônimos polilexicais* na perspectiva da Fraseologia e possíveis interfaces com a Toponímia. Para tanto, examina uma amostra de dados do *corpus* do Projeto ATEMS – Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul, relativos a topônimos que nomeiam acidentes humanos da Microrregião de Paranaíba, com o objetivo de analisar a estrutura morfológica dos designativos, considerando as tendências da composição fraseológica. O estudo pauta-se em fundamentos da Fraseologia (MEJRI, 1997, 2004, 2006) e da Toponímia (DICK, 1990, 1992), incluindo a categoria dos *fraseotopônimos* como unidades toponímicas grafadas em uma sequência de duas ou mais unidades lexicais que correspondem a um único referente (MARQUES, 2017). O recorte analisado evidenciou a presença de um número representativo de topônimos compostos que se configuram como *sequências polilexicais cristalizadas* (1.243), com destaque para as compostas de *adjetivo + antropônimo* (172). Em síntese, os dados apontam para a possibilidade de estudos dos *topônimos compostos* também na perspectiva da Fraseologia, a par das abordagens tradicionais calcadas nos fundamentos teóricos da Toponímia. Trata-se do exame de um universo de topônimos que, na perspectiva adotada neste estudo, podem ser classificados como *fraseotopônimos*.

Palavras-chave: Fraseotopônimos. Fraseologia. Toponímia. ATEMS.

Abstract: This article discusses the study results on *polylexical toponyms* from the perspective of Phraseology and possible interfaces with the Toponymy. For the analysis, is examined a sample of data from the *corpus* of the Toponymic Atlas Project of Mato Grosso do Sul (ATEMS), related to toponyms that name human accident in the Microregion of Paranaíba, with the objective of analyzing the morphological structure of the designative, considering the trends of the phraseological composition. This study is based on fundamentals of Phraseology (MEJRI, 1997, 2004, 2006) and Toponymy (DICK, 1990, 1992), including the category of phrasetoponyms as toponymic unit written in a sequence of two or more lexical units that correspond to a single referent (MARQUES, 2017). The analyzed data evidenced the presence of a representative number of compound toponyms that are configured as *crystallized polylexical sequences* (1,243), with an emphasis on those formed by *adjective + anthroponymous* (172). In summary, the data point to the possibility of toponymic studies of the compound toponyms also in the perspective of Phraseology, along with the traditional approaches based on the theoretical foundations of Toponymy. This is the examination of a universe of toponyms that, in the perspective adopted in this study, can be classified as *phrasetoponyms*.

Keywords: Phrasetoponyms. Phraseology. Toponymy. ATEMS.

¹ Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil; camilandreufms@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3379-1422>

² Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; aparecida.isquerdo@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1129-5775>

- | Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia

Introdução

A língua, em sua organização e funcionamento, se reestrutura a partir do uso e dessa forma ultrapassa a condição de código, ganha a definição de sistema de representação e permite o reconhecimento do mundo e de seu universo cultural. De modo geral, a língua é resultado de relações e as reflete por meio dos usos que as pessoas dela fazem. Pode-se dizer que o homem encontrou por meio da língua uma forma de materializar seus pensamentos e de representar o mundo em que vive. À maneira de Dubois (1973, p. 378), “no sentido mais corrente, língua é um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade”.

Particularmente, o léxico traduz a relação entre língua e sociedade, língua e ambiente e língua e cultura, independente da natureza da unidade lexical. As “frases feitas”, os provérbios, por exemplo, objeto de estudo da Fraseologia, traduzem a visão de mundo em voga na sociedade de diferentes épocas. Assim, a par da Lexicologia, área de conhecimento que se ocupa do estudo científico do léxico; da Lexicografia que tem como escopo o tratamento lexicográfico do acervo vocabular de uma língua e da Terminologia que se ocupa do estudo do termo em campos distintos de especialidade, a Fraseologia tem se solidificado como a área dos estudos lexicais que fornece parâmetros para o estudo das unidades complexas da língua. Ortiz Alvarez (2000, p. 75), na tentativa de elucidar o conceito de fraseologia, pondera que “na teoria da lexicologia, a fraseologia tem como objeto de estudo a análise de combinações de palavras que formam unidades lexicais ou que têm o caráter de expressões fixas” e acrescenta “que os fraseologismos constituem uma unidade funcional que forma parte do sistema da língua e apresentam uma estrutura complexa, composta por dois ou mais lexemas” (p. 139). Nessa perspectiva, pode-se considerar as construções fraseológicas como uma parcela do léxico notadamente influenciada pelas forças sociais e culturais, o que lhes confere o estatuto de patrimônio da língua, à medida que carrega traços culturais, sociais e históricos de uma determinada comunidade linguística situada em um espaço geográfico determinado.

Ainda no nível lexical da língua situam-se os nomes próprios que gozam de estatuto próprio e são objeto de estudo da Onomástica, área de investigação que tem como subáreas particularmente solidificadas a Antroponímia (estudo dos nomes próprios de pessoas – antropônimos) e a Toponímia (estudo dos nomes próprios de lugares – topônimos) (DICK, 1992, p. 16). A mesma toponimista assim caracteriza o signo toponímico:

[...], ainda que, na língua, o signo participe, genericamente, de uma natureza convencional de significação, ao se aplicar o mesmo princípio à Toponímia notar-se-á uma diversidade de aspecto: o elemento linguístico comum, revestido, aqui, de função onomástica ou identificadora de lugares, integra um processo relacionante de **motivação** onde, muitas vezes, se torna possível deduzir conexões hábeis entre o nome propriamente dito e a área por ele designada. (DICK, 1990, p. 34).

Nesse sentido, o signo toponímico, a despeito da sua natureza essencialmente linguística como signo de língua, possui também estreita relação com fatores exteriores à língua como a história social e a geografia do espaço nomeado. Assim em face dessas características inerentes ao topônimo, o seu estudo tem caráter interdisciplinar, razão pela qual pode contribuir para a reconstituição de aspectos relacionados à história de grupos humanos que habitam e/ou habitaram o espaço nomeado e, conseqüentemente, para o resgate da memória coletiva de um grupo social, evidenciando traços linguísticos e histórico-culturais dos nomes, ao mesmo tempo em que pode evidenciar as causas denominativas que levaram o nomeador a batizar um lugar com determinado nome.

Dentre as áreas que se ocupam do estudo do léxico, como já assinalado, situam-se a Fraseologia e a Toponímia, ambas tomadas como referencial teórico para este estudo que discute possíveis interfaces entre essas áreas do saber, partindo do princípio de que esse diálogo justifica-se pelo fato de muitos nomes de lugares evidenciarem características fraseológicas, o que motivou e sustentou a proposição da categoria dos *fraseotopônimos* apresentada por Marques (2017), com base em estudo de topônimos compostos na perspectiva da Fraseologia. Assim, este estudo propõe-se a interpretar o que se está denominando de realidade *fraseotoponímica* na nomeação de acidentes humanos rurais (fazendas, sítios, estâncias, chácaras...) pertencentes à Microrregião de Paranaíba, Mesorregião Leste do Estado de Mato Grosso do Sul, a partir de um *corpus* formado por *topônimos compostos*.

Em síntese, este estudo toma como ponto de partida a noção de *fraseotopônimos* proposta por Marques (2017), a partir do diálogo estabelecido pela autora entre Toponímia e Fraseologia, e examina, também com base em teorias sobre Fraseologia (GROSS, 1996; MEJRI, 1997, 2004, 2005, 2006; CORPAS PASTOR, 1996) e em fundamentos teóricos acerca da Toponímia (DAUZAT, 1946, 1947; DICK, 1990, 1992), topônimos armazenados no Sistema de Dados do Projeto ATEMS – Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do

- | Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia

Sul³, na perspectiva da Fraseologia. Ao discorrer sobre a categoria dos *fraseotopônimos*, Marques (2017) desenvolve o argumento de que o *fraseotopônimo* é uma “unidade toponímica que, no plano da escrita, é grafada como uma sequência de duas ou mais unidades lexicais que correspondem a um único referente: o acidente geográfico físico ou humano que ele nomeia” (MARQUES, 2017, p. 25). Neste trabalho, busca-se, sobretudo, analisar a estrutura morfológica dos designativos selecionados segundo as tendências da composição fraseológica, ou seja, examinando a questão da presença de *seqüências polilexicais cristalizadas*⁴ na estrutura dos topônimos compostos estudados.

A estrutura do artigo contempla as seguintes seções: discussão teórica de pressupostos da Fraseologia e da Toponímia; questões metodológicas que orientaram o estudo e análise dos *fraseotopônimos* identificados na amostra do *corpus* examinada.

1. Pressupostos teóricos

1.1 Conceituando a Fraseologia

Em 1931, surgiram as primeiras definições de uma nova disciplina, a Fraseologia, concebida como “uma disciplina especial da área da linguagem que ocupa, em relação ao léxico, a mesma posição que a sintaxe desempenha em relação à morfologia”, ou seja, como um ramo de conhecimento linguístico cujo objeto de estudo são as expressões fixas e seus significados, aos quais se denominam fraseologismos (POLIVÁNOV, 1931 *apud* ORTÍZ ALVAREZ, 2000, p. 70⁵). A partir de 1940, estudiosos começaram a considerar que, por intermédio das construções fraseológicas, tanto a língua, quanto a forma de pensar de um povo poderiam ser reveladas. Ortíz Alvarez (2000, p. 71) esclarece que, na década de 1940, “a fraseologia se inscreve como disciplina lingüística, sendo a época do maior desenvolvimento das pesquisas dos lingüistas russos nessa área destacando-se Vinogradov (1938) que foi o primeiro a classificar sincrónicamente as unidades fraseológicas do ponto de vista funcional”.

3 O ATEMS – Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul – é um projeto em desenvolvimento na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que se orienta fundamentalmente pelo modelo teórico-metodológico concebido por Dick (1990, 1992). O Projeto ATEMS tem como objetivo mais amplo catalogar e analisar a toponímia rural e urbana dos 79 municípios do Estado de Mato Grosso do Sul/Brasil.

4 Este estudo apoia-se em Mejri (2004, p. 14, tradução nossa) para explicar o termo polilexical: “[...] significa plural (= poli), formado por várias unidades lexicais utilizadas de forma autônoma fora do quadro da sequência (= léxico)”; no original: “[...] signifiant pluriel (= poly), formé de plusieurs unités lexicales employées d’une manière autonome hors du cadre de la séquence (= lexical)”.

5 É preciso pontuar aqui que Saussure foi um dos primeiros linguistas a teorizar sobre a questão das combinações fixas de palavras na língua que foi concebida por ele como um sistema: “um grande número de expressões que pertencem à língua; são as frases feitas, nas quais o uso proíbe qualquer modificação, mesmo quando seja possível distinguir, pela reflexão, as partes significativas” (SAUSSURE, 2012, p. 173).

Mejri (1997), por sua vez, define os fraseologismos como um fenômeno que se exprime por meio de associações sintagmáticas recorrentes e aponta a fixação (*figement*) como o processo pelo qual essas associações se realizam. Segundo o entendimento desse autor, as unidades fraseológicas são nomeadas como sequências fixas (*sequence figée*). Desse modo, as unidades sintagmáticas livres tornam-se unidades sintagmáticas fixas, ou seja, o processo de fixação é a operação pela qual as associações sintagmáticas se concretizam.

Ortíz Alvarez (2000, p. 72) alerta também para o fato de que, “se examinarmos a sistematicidade das unidades fraseológicas, teremos de analisar os seus traços semânticos e estruturais, isto é, os traços que caracterizam o princípio de organização das unidades fraseológicas e do seu significado”. Por essa razão, o problema da sistematicidade está vinculado à definição dos tipos de unidades fraseológicas.

Desta forma, nesse panorama, pode-se considerar o fraseologismo⁶ como uma formação lexical que possui uma escala de fixação que varia do menor grau (colocações) ao maior grau (grande parte das expressões idiomáticas e os provérbios), sujeita às normas de um idioma⁷. Do mesmo modo que o emprego apropriado das palavras em uma combinatória livre, o uso de uma expressão fixa é definido pela idiomaticidade da língua a que pertence, razão pela qual configura-se ao mesmo tempo como um segmento linguístico idiomático, cultural e estilístico.

1.2 Conceituando a Toponímia

Como anteriormente assinalado, a Onomástica tem como objeto de estudo os nomes próprios de lugares e de pessoas. A subárea da Onomástica aqui tomada como um dos referenciais teóricos, a Toponímia, tem seus primórdios na França, por volta de 1878, com os estudos de Auguste Longnon e foi consolidada por Albert Dauzat por volta de 1926, linguista que impulsionou os estudos sobre Toponímia na França, inspirando-se para tanto em princípios da Geografia Linguística. No Brasil, os estudos toponímicos têm

6 “Fraseologismo é utilizado como termo amplo, como o hiperônimo que recobre uma variada tipologia de unidades léxicas complexas, provérbios e fórmulas de rotina. Há uma profusão terminológica para designar o fenômeno fraseológico, porém, optamos por fraseologismo por acreditarmos que o termo é mais coerente com o nome da área de investigação que estuda esse fenômeno da linguagem humana” (MARQUES, 2017, p. 25).

7 As expressões fixas podem evidenciar uma fixidez completa ou parcial e trazem consigo uma evolução de fixação. Etapas dessa evolução, no processo de fixação, são destacadas em Mejri (1997).

- | Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia

como primeiros representantes Theodoro Sampaio (1901), Levy Cardoso (1961) e Carlos Drummond (1965). No entanto, é a Tese de Dick defendida em 1980 na Universidade de São Paulo⁸ que deu impulso a essa área de pesquisa no Brasil⁹.

Para Dick (1990, p. 21), a Toponímia distingue “os acidentes geográficos na medida em que delimitam uma área da superfície terrestre e lhes conferem características específicas”. Os topônimos, por sua vez, se apresentam como:

[...] verdadeiros “testemunhos históricos” de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato da nomeação: se a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. (DICK, 1990, p. 22).

De acordo com Dick (1992), os topônimos são signos carregados de significados, por isso a pesquisa toponímica possibilita ao estudioso o resgate linguístico, histórico e social do nome, uma vez que o topônimo marca o fato social e, mesmo que desaparecido, ficará marcado na toponímia e permitirá um resgate de memória. Em outras palavras, “o topônimo ‘corporifica’ uma soma de fatores linguísticos, étnicos, socioculturais, históricos e ideológicos de um grupo que vive em um determinado espaço geográfico” (DICK, 1992, p. 35-36).

Portanto, é possível afirmar que o léxico toponímico, não raras vezes, é arraigado às tradições e costumes de um povo e os topônimos incorporam traços ideológicos da sociedade em diferentes momentos da sua história¹⁰.

8 A tese de Dick denominada *A motivação toponímica. Princípios teóricos e modelos taxionômicos* (1980) foi publicada em 1990 com o título *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. Para este estudo, foi consultada a versão publicada.

9 A respeito das fases dos estudos toponímicos no Brasil, confira Isquerdo (2012).

10 Cf. a esse respeito “Os nomes como marcadores ideológicos” (DICK, 1998, p. 97-122).

1.3 Em busca do conceito de fraseotopônimo¹¹

A discussão do conceito de fraseotopônimos no âmbito deste estudo toma como parâmetro a posição de Marques (2017), de que certos topônimos apresentam propriedades similares às das unidades fraseológicas. Segundo a autora:

Ainda que de forma preliminar, a definição de fraseotopônimo aponta para uma unidade toponímica que, no plano da escrita, é grafada como uma sequência de duas ou mais unidades lexicais que correspondem a um único referente: o acidente geográfico físico ou humano que ele nomeia. (MARQUES, 2017, p. 25).

Marques (2017, p. 25-26) reitera um dos critérios fundamentais para a definição de fraseologismos, a “polilexicalidade ou multilexicalidade”, pontuando que a unidade plurilexical “é a primeira propriedade que salta à vista, por ser ela a característica essencial, inerente ao signo de natureza fraseológica”. Com base nesse pressuposto, todo *fraseotopônimo* é formado por, no mínimo, dois itens lexicais.

Outros teóricos como Tristán Pérez (1984), Corpas Pastor (1996), Santamaría Pérez (2000) e Ortíz Alvarez (2000) concebem os fraseologismos como unidades lexicais cujas estruturas são complexas e compreendem mais de uma unidade lexical. Xatara e Rios (2007, p. 58), no entanto, contrariam essa concepção, argumentando que as unidades fraseológicas podem ser “formas simples ou complexas”.

Ao discutir a unidade toponímica composta com características fraseológicas, Marques (2017), pautando-se nas ideias de Gross (1996, p. 154), esclarece que o autor “já alertava para a parcialidade da fixidez ao afirmar que nem toda sequência é totalmente fixa. Existem graus de liberdade que oscilam de um ponto que vai das formas totalmente fixas às formas que sofrem algum tipo de variação” (MARQUES, 2017, p. 26).

Marques (2017) pondera ainda que a fixidez, denominada também de cristalização, ocorre tanto no plano formal quanto no semântico: “no plano formal, a cristalização diz respeito à soldadura entre os itens lexicais que integram a unidade fraseológica ou, neste

¹¹ Essa discussão acerca da possível interface entre a Fraseologia e a Toponímia é um dos produtos do estágio de doutorado sanduíche (CAPES/COFECUB) realizado por Camila André do Nascimento da Silva, na *Université Paris 13*, sob orientação do Prof. Dr. Salah Mejri, com foco nos estudos da toponímia na perspectiva fraseológica, associado a resultados preliminares do projeto de Tese de Doutorado, em curso, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas, sob orientação da Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo, que tem como objeto de investigação a toponímia indígena de acidentes físicos rurais do Estado de Mato Grosso do Sul.

- | Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilêxicais na perspectiva da fraseologia

caso, o fraseotopônimo”, enquanto no plano semântico “cada item lexical que compõe o nome deixa de expressar isoladamente o significado que comporta” (MARQUES, 2017, p. 26).

Ao considerar um topônimo composto como um caso de fraseologismo, busca-se, sobretudo, aliar a descrição das unidades fraseológicas à pesquisa toponímica. Para tanto, parte-se da acepção de fraseologismos como estruturas cristalizadas pelo uso da língua e formadas por combinações sintagmáticas que não podem ser improvisadas, ou seja, uma *sequência fixa* que, nessa perspectiva, toma o topônimo composto como “Um sintagma formado em conformidade com a sintaxe da língua e que, uma vez reutilizado e introduzido no uso, será também uma sequência estática” (MEJRI, 1997, p. 29, tradução nossa¹²).

Entre as onze propriedades que caracterizam as *expressões fixas*¹³ apontadas por Gross (1996), destacam-se neste estudo a *polilêxicidade* e a *fixidez* (em seus diferentes graus)¹⁴, propriedades que serão discutidas, no tópico 3 deste texto, a partir dos dados do *corpus* examinado. As expressões fixas são formadas por duas ou mais unidades lexicais autônomas da língua, detentoras de sentido próprio, cujo sentido, em geral, não resulta da soma dos significados de suas unidades simples anteriores. Em outras palavras, a fixidez se dá a partir do momento em que os significados das palavras não podem ser entendidos pela soma dos seus constituintes; o sentido deve ser tomado de modo global e, em muitos casos, constituído por uma combinação lexical metafórica.

Segundo Gross (1996, p. 7, tradução nossa¹⁵), “Palavras polilêxicas (ou palavras complexas), correspondem a qualquer unidade (ou categoria gramatical ou parte de discurso) composta por duas ou mais palavras simples ou derivadas preexistentes”.

12 No original: “un syntagme formé conformément à la syntaxe de la langue et qui, une fois réutilisé et entré dans l’usage, sera lui aussi une séquence figée”.

13 Mejri (1997) utiliza o termo *sequência fixa*.

14 Conforme as teorias de Gross (1996) e de Mejri (1997), os fraseologismos podem evidenciar diferentes graus de fixidez, pois em cada sequência fixa os itens lexicais podem estar unidos de tal maneira que são imutáveis, indissociáveis, convivendo em uma relação de fixidez total, como em (fazenda) *D. Emília* e (Estância) *D. Pedro II*. Em outros casos, pode ocorrer que apenas um elemento é fixo e o outro pode ser trocado, admitindo-se, portanto, a substituição de um item lexical da combinatória e trazendo uma evolução de cristalização ou fixação que pode ser acentuado em exemplos de toponimização: (fazenda) da *Fazenda Perdiz* e (fazenda) *Barra do Córrego do Buritizal*.

15 No original: “des mots polyléxicaux (ou mots complexes), correspondant à toute unité (ou catégorie grammaticale ou partie de discours) composée de deux ou de plusieurs mots simples ou mots dérivés préexistants”.

O autor argumenta ainda que as lexias compostas são consideradas expressões fixas, pois “Um nome composto funciona como um bloco do ponto de vista de suas relações com o resto da frase” (GROSS, 1996, p. 28, tradução nossa¹⁶).

Mejri (2006, p. 214, tradução nossa¹⁷), por sua vez, define a polilexicalidade como “[...] A característica morfológica própria das unidades lexicais formadas por várias unidades lexicais e cujos constituintes são, na origem, unidades autônomas”. Observa-se que o autor propõe o conceito de palavra polilexical para classificar formações compostas, pois para ele as locuções também são palavras dessa categoria.

Já Pamies (2018, p. 229, tradução nossa¹⁸) substitui o critério da *polylexicalité* pelo da *polylexématicité* e defende que “A composição implica sempre (pelo menos) dois lexemas, limiar mínimo necessário para que entre eles se produza a fixidez e, eventualmente, a idiomatidade”. O autor também discute o conceito de *synthème*, termo definido por Martinet (1999, p. 11-13, tradução nossa¹⁹) como “Uma sequência formada por elementos que podem ser reconhecidos semanticamente porque existem também como monemas autônomos (*fer-à-repasser*), mas formando um bloco que se combina como um monema único, seria a unidade fraseológica menor”. Para o mesmo autor, os exemplos citados por Martinet incluem “O que os fraseólogos chamam hoje em dia locuções verbais (*avoir l’air*), locuções adjetivais (*bon marché*), palavras compostas (*bon-homme, machine-à-laver*) e fraseotermos²⁰ (Ministre du Commerce)” (PAMIES, 2018, p. 229-230, tradução nossa²¹).

16 No original: “un nom composé fonctionne comme un seul bloc du point de vue de ses relations avec le rest de la phrase”

17 No original: “la caractéristique morphologique propre aux unités lexicales formées de plusieurs unités lexicales et dont les constituants sont, à l’origine, des unités autonomes”.

18 No original: “la composition implique toujours (au moins) deux lexèmes, seuil minimum nécessaire pour qu’entre eux se produisent le figement et, éventuellement, l’idiomaticité”.

19 No original: “une séquence formée par des éléments qui peuvent être reconnus sémantiquement parce qu’ils existent aussi comme monèmes autonomes (*fer-à-repasser*) mais formant un bloc qui se combine comme un monème unique, serait l’unité phraséologique la plus petit”.

20 *Phraséotermes* são unidades fraseológicas especializadas com diferentes graus de fixação, ou seja, são combinações polilexicais terminológicas.

21 No original: “ce que les phraséologues appellent de nos jours locutions verbales (*avoir l’air*), locutions adjectivales (*bon marché*), mots composés (*bon-homme, machine-à-laver*) et phraséotermes”.

- | Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia

A *priori*, Pamies (2018, p. 229, tradução nossa²²) assim justifica o uso do termo *Synthème*, cunhado por Martinet (1999):

Preferimos, portanto, para não depender do conceito de palavra, falar de polylexématicité presente em todas as *synthèmen* (“vários lexemas funcionando como um só”), mesmo que tenhamos de incluir sequências como *casse-croûte* ou *étoile de mer* entre as unidades fraseológicas, a fim de preservar a própria definição de fixidez.

Ainda segundo Pamies (2018, p. 230, tradução nossa²³), a categoria *synthème* seria um ponto comum entre diferentes subclasses fraseológicas, como ocorre em: “(fr.) *lanterne rouge* (locução nominal), *voir rouge* (locução verbal), *rouge-gorge* (nome composto), *Mer Rouge* (construção ônimica) e *globule rouge* (phraséoterme), todos bimembres e contendo o adjetivo vermelho”. O autor assinala que a abordagem léxico-gramatical inclui os compostos na mesma categoria que as locuções, ou seja, na categoria dos *synthème*, com o diferencial de que as locuções se dividem em diferentes tipos, como locução adverbial, adjetival ou verbal (PAMIES, 2018, p. 230). Pamies (2014, p. 57) ainda relaciona o conceito de *synthème* com o fenômeno fraseológico:

Martinet já estava identificando a base do fenômeno fraseológico ao definir o *sintema*. Mas, posto que se trata de uma sequência fixa de vários lexemas que funcionam sintaticamente como um só, há uma categoria linguística funcionando como metáfora de outra categoria, ou seja, uma projeção metafórica entre níveis morfológicos diferentes.

Segundo Pamies (2014, p. 65), “ninguém duvida do caráter gradual da fixação [...], assinalados desde o início da teoria fraseológica, mas a existência de zonas intermédias e até de um *continuum* no objeto estudado não anula as vantagens metodológicas de usar categorias metalinguísticas discretas para a sua análise”, ou seja, a classificação apresentada pelo autor tenta aproveitar as vantagens sem questionar a gradualidade dos critérios tradicionais.

22 No original: “Nous préférons donc, pour ne pas dépendre du concept de mot, parler de polylexématicité présente dans tout *synthème* (« plusieurs lexèmes fonctionnant comme un seul »), quitte à devoir inclure des séquences comme *casse-croûte* ou *étoile de mer* parmi les unités phraséologiques, afin de préserver la définition même du figement”.

23 No original: “(fr.) *lanterne rouge* (locution nominale), *voir rouge* (locution verbale), *rouge-gorge* (nom composé), *Mer Rouge* (construction onymique) et *globule rouge* (phraséoterme), toutes bimembres et contenant l’adjectif rouge”.

Retomando Gross (1996), para classificar uma sequência como fixa, neste estudo foram utilizadas como parâmetro as etapas de fixidez propostas pelo próprio autor, para quem o conceito de fixidez permite, sobretudo, informar fenômenos de natureza muito diversa. De acordo com Gross (1996, p. 9, tradução nossa²⁴): “[...] O termo mais apropriado é o de estagnação, pois permite dar conta simultaneamente de fenômenos de natureza muito diversa, mas que não são independentes uns dos outros”, em geral, interpretado pelos falantes com seu significado idiomático, e não pela soma dos sentidos literais das palavras que as compõem.

No âmbito deste estudo, o levantamento de dados demonstrou um número significativo de topônimos compostos passíveis de atestar a tese dos *fraseotopônimos*. Os exemplos, a seguir, mostram que a segmentação de topônimos dessa natureza é impossível, confirmando, assim, a hipótese de esses topônimos configurarem-se como fraseologismos.

Quadro 1. Amostra de topônimos candidatos a *fraseotopônimos*

Elemento Geográfico	Elemento Específico Fraseo(topônimo)	Taxionomia	Estrutura Morfológica
Sítio	Ilha dos Sonhos	Geomorfotopônimo	Substantivo + Preposição + Substantivo
Fazenda	Chão de Estrelas	Litotopônimo	Substantivo + Preposição + Substantivo
Fazenda	Lago Azul	Hidrotopônimo	Substantivo + Adjetivo
Fazenda	Lapa do Lobo	Litotopônimo	Substantivo + Preposição + Substantivo
Fazenda	Estrela da Pontinha	Astrotopônimo	Substantivo + Preposição + Substantivo
Fazenda	Onça de José Lata	Zootopônimo	Substantivo + Preposição + Antropônimo
Fazenda	Ariranha de Agenor F. de Oliveira	Zootopônimo	Substantivo + Preposição + Antropônimo
Fazenda	Árvore Grande de Andreilino Arantes	Fitotopônimo	Substantivo + Adjetivo + Preposição + Antropônimo
Estância	D. Pedro II	Axiotopônimo	Substantivo + Antropônimo + Numeral
Fazenda	Espicha Couro II	Sociotopônimo	Verbo + Substantivo + Numeral

Fonte: Elaboração própria

24 No original: “le terme de plus approprié est celui de figement, car il permet de rendre compte à la fois de phénomènes de nature très diverse mais qui ne sont pas indépendants les uns des autres”.

- | Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilêxicais na perspectiva da fraseologia

(1) *Ilha dos Sonhos; Chão de Estrelas; Lago Azul; Lapa do Lobo e Estrela da Pontinha* são fraseotopônimos que apresentam fixidez completa, isto é, o significado global do topônimo não sofre variação. Além disso, o topônimo recupera o sentido original das palavras que os forma a partir da analogia estabelecida entre as características dos referentes que nomeiam e o lugar que é batizado com esse nome. Em outros termos, a fixidez desses topônimos é constituída por uma combinação lexical metafórica e o item lexical que compõe o nome deixa de expressar isoladamente o significado que comporta formando unidades sintagmáticas fixas aqui denominadas fraseotopônimos.

(2) *Onça de José Lata; Ariranha de Agenor F. de Oliveira e Árvore Grande de Andrelino Arantes* mostram, também, um grau de fixidez, porém o sentido deduzido a partir dos elementos que compõem o designativo alerta para a parcialidade dessa fixidez, ratificando, assim, que nem toda sequência é totalmente fixa. Esses exemplos confirmam o grau de liberdade que oscila entre uma sequência totalmente fixa e as que sofrem algum tipo de variação. O denominador pode estabelecer o sentido exato do topônimo, mas também é possível recuperar o sentido, pelo contexto, mesmo que de forma fragmentada, evidenciando que o processo de fixação é a operação pela qual as associações sintagmáticas se concretizam.

(3) *D. Pedro II* também se situa entre fraseotopônimos em que se observa um grau de fixidez completo, por recuperar a figura histórica “Dom Pedro de Alcântara”, também conhecido como o imperador Dom Pedro II e ter a sua significação explicada por meio do contexto histórico brasileiro. Cabe aqui destacar que todos os *axiotopônimos* (topônimos compostos em que o primeiro formante indica títulos – dom, comandante, general, frei... – que é seguido por um nome próprio) podem ser tomados como fraseotopônimos, por apresentarem um grau de fixidez absoluto, pois se configuram como formações cristalizadas por meio de influências do contexto histórico, político e social.

(4) *Espicha Couro II* é também um exemplo de fraseotopônimo com fixidez completa, por reaver o sentido original do sintagma verbal no ato de nomeação e distinguir um novo designativo que corresponde a um único referente, de forma totalmente fixa e estrutura polilêxica.

Os exemplos de topônimos compostos analisados evidenciam seus mecanismos de formação, em especial pela noção de fixidez metafórica, e, sobretudo, pelo conceito de fixidez análoga que acarreta ações próprias de nomeação, evoca esferas particulares de motivação e evidencia a importância da relação entre os estudos fraseológicos e os toponímicos.

Em síntese, entende-se que a tentativa de estabelecer interfaces entre as disciplinas Fraseologia e Toponímia justifica-se pelo fato de os topônimos compartilharem propriedades fraseológicas e, nesse sentido, julga-se pertinente examinar dados toponímicos a partir de novas perspectivas, pois o lugar de onde se olham os sintagmas toponímicos advém, sobretudo, do caráter fraseológico dessas construções.

2. Aspectos metodológicos

Para este estudo, buscou-se respaldo teórico-metodológico na Linguística, mais especificamente na Fraseologia e na Toponímia, para analisar os topônimos compostos como unidades fraseológicas. Essa proposta surge da constatação de que determinados topônimos, à primeira vista, apresentam propriedades bastante similares às dos fraseologismos, por representarem formações lexicais compostas por, no mínimo, duas unidades léxicas inseparáveis no plano formal, gerando, quase sempre, uma unidade de sentido, como ocorre em Fazenda *Água Vermelha*, uma formação lexical composta por dois itens lexicais indissociáveis no plano formal, gerando, assim, uma única unidade de sentido, fenômeno que motiva a seguinte pergunta: *todo topônimo composto pode ser entendido como um fraseotopônimo?*

Na busca de respostas para esse questionamento, foram examinados topônimos compostos por dois ou mais itens lexicais, independente da base linguística dos formantes. Em topônimos como (Estância) *S. Helena*; (Fazenda) *Chapada das Flores*; (Chácara) *José Carlos*; (Retiro) *Sta. Terezinha*; (Sítio) *Ilha dos Sonhos*, o elemento específico do sintagma toponímico, o topônimo propriamente dito, segundo Dick (1992), no caso de topônimos compostos, é formado por mais de um item léxico e há a fixação dos itens lexicais entre si na configuração do nome do lugar, pois a substituição de um deles desconfiguraria o topônimo, ou seja, o nome próprio que identifica o acidente geográfico nomeado.

O *corpus* selecionado para este estudo reúne topônimos compostos que nomeiam acidentes humanos localizados nos quatro municípios da Microrregião de Paranaíba, Mesorregião Leste do Estado de Mato Grosso do Sul. No Sistema de Dados do Projeto ATEMS, foram identificados 1.748 topônimos que nomeiam acidentes humanos no espaço geográfico selecionado, dentre os quais 1.243 se configuram como topônimos compostos, constituídos de frases ou enunciados linguísticos e 505 são topônimos simples, formados por um só item lexical, conforme é possível observar na tabela a seguir:

- | Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia

Tabela 1. Distribuição dos dados do *corpus* segundo os municípios da microrregião de Paranaíba/MS

Municípios	Topônimos	Topônimos Simples		Topônimos Compostos	
			%		%
Aparecida do Taboado	374	113	22,37	261	20,99
Inocência	453	164	32,47	289	23,25
Paranaíba	814	180	35,64	634	51,00
Selvíria	107	48	9,52	59	4,76
Total	1.748	505	28.89%	1.243	71.11%

Fonte: Elaboração própria

Em termos de estrutura, os topônimos, elementos específicos do sintagma toponímico, são classificados segundo a sua formação em: i) elemento específico simples: constituído por um só formante como em (Fazenda) *Santana*; (Fazenda) *Primavera*; (Fazenda) *Progresso*; (Fazenda) *Sabiá*; (Fazenda) *Bacuri*; (Fazenda) *Irara*; (Fazenda) *Sapé*; (Fazenda) *Mactube*; ii) elemento específico composto: formado por dois ou mais elementos: (Fazenda) *do Formoso do Córrego dos Bois*; (Sítio) *N. S. Aparecida*; (Estância) *S. Gerônimo*; (Chácara) *Santa Rita*; (Retiro) *Fazenda Córrego da Porteirinha* e iii) elemento específico composto híbrido que reúne itens lexicais de diferentes procedências. As formações híbridas de maior frequência na toponímia brasileira são a portuguesa + indígena ou a indígena + portuguesa: (Fazenda) *Nova dos Cupins* (português + indígena); (Fazenda) *Ipê da Serra* (indígena + português); (Fazenda) *Alto Paraná* (português + indígena); (Fazenda) *Ariranha de João Rosa* (indígena + português + português); (Fazenda) *S. José do Córrego Tapera* (português + português + indígena); (Fazenda) *Santo Antônio do Indaiá* (português + português + indígena); (Fazenda) *Irara de José A. Macedo* (indígena + português + português); (Fazenda) *S. Luiz do Sucuriú* (português + indígena), (Sítio) *Tamandaré de Otávio Simões* (indígena + português + português +) para citar alguns casos.

Segundo Dick (1990), a estrutura do sintagma toponímico reúne um elemento genérico (relativo à entidade geográfica nomeada) e um elemento específico (topônimo propriamente dito), conforme se vê nos exemplos apresentados no quadro a seguir.

Quadro 2. Estrutura do Sintagma Toponímico

Elemento Genérico	Elemento Específico Composto
Fazenda	Santo Antônio
Fazenda	Nossa Senhora Aparecida
Fazenda	São José
Fazenda	Bela Vista
Fazenda	Santa Maria
Fazenda	São Jorge

Fonte: Elaboração própria a partir de Dick (1990)

Tendo em vista a dimensão do *corpus* analisado (Tabela 1) e as normas da revista quanto ao número de páginas, optou-se por trazer como exemplo os elementos específicos compostos mais produtivos no *corpus* pesquisado (Quadro 2), ou seja: na Microrregião de Paranaíba, existem 28 (21%) fazendas denominadas de *Santo Antônio*; 22 (17%) fazendas nomeadas como *Nossa Senhora Aparecida*; 22 (17%) fazendas designadas de *São José*; 20 (15%) com o nome de *Bela Vista*; 20 (15%) batizadas de *São Jorge* e 20 (15%) fazendas chamadas *Santa Maria*, o que evidencia um maior índice de produtividade de topônimos de cunho religioso, dando mostras da força das crenças religiosas no ato de nomeação e, em uma segunda instância, o nomeador imprime nos nomes sentimentos e sensações associados a aspectos positivos do lugar, que podem estar relacionados à paisagem local ou a sentimentos e expectativas do denominador em relação ao lugar nomeado.

Neste caso, o *topônimo composto* corresponde ao *fraseotopônimo*, por ser formado por mais de um item lexical (característica morfológica de polilexicalidade), sobretudo, imutável, indissociável, unido a uma relação que varia em um contínuo de fixidez total e/ou parcial (em seus diferentes graus) com base na teoria proposta por Gross (1996) e por Mejri (1997), que admite a substituição de um item lexical da combinatória e traz uma evolução de cristalização ou fixação. Na sequência, no item 3, analisam-se e discutem-se outros casos de topônimos candidatos a *fraseotopônimos*.

3. Análise e discussão dos *topônimos polilexicais*

A análise de estrutura morfológica dos topônimos compostos selecionados aponta para a predominância de designativos formados por duas ou mais unidades lexicais. No total de 1.748 topônimos analisados, 1.243 são de estrutura morfológica composta (71,11%) e 505 de estrutura simples (28,89%). Nota-se, pois, que o recorte de topônimos analisados

- | Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia

evidenciou um número representativo de sequências polilexicais cristalizadas. Assim, considerando o fato de os topônimos examinados apresentarem propriedades muito similares às dos fraseologismos, ratifica-se a possibilidade de interface entre a Fraseologia e a Toponímia. Descrevem-se, na sequência, uma amostra de exemplos de *topônimos compostos* e suas estruturas mais recorrentes:

Quadro 3. Estruturas morfológicas dos *fraseotopônimos* – uma amostra do *corpus*

Estrutura Morfológica	Ocorrências	Exemplos de Fraseotopônimos
Adjetivo + Antropônimo	172	(Fazenda) Santa Josefina
Substantivo + Adjetivo	65	(Fazenda) Pedra Negra
Substantivo + Preposição + Substantivo	63	(Fazenda) Vale do Sol
Preposição + Antropônimo	49	(Fazenda) de Joaquim Bernardes
Adjetivo + Substantivo	36	(Fazenda) Alto Bacuri
Antropônimo	33	(Fazenda) Carlito A. Ferreira
Preposição + Substantivo + Preposição + Substantivo	29	(Fazenda) do Coqueiro da Estiva
Preposição + Substantivo + Preposição + Antropônimo	29	(Fazenda) da Divisa de Elione Paula
Numeral + Substantivo	26	(Fazenda) Dois irmãos
Substantivo + Preposição + Antropônimo	24	(Fazenda) Irara de Manuel Vidal
Preposição + Substantivo + Adjetivo	16	(Fazenda) do Córrego Grande
Pronome de Tratamento + Antropônimo	15	(Fazenda) Sr. Nivaldo Borges
Antropônimo	14	(Fazenda) Antônio de Miranda
Adjetivo + Substantivo	12	(Fazenda) Nova Jales
Preposição + Antropônimo	11	(Sítio) de Claudio R de Souza
Adjetivo + Antropônimo + Numeral	10	(Fazenda) Santa Rita II

Fonte: Elaboração própria

No Quadro 3, o nome próprio caracteriza os antropônimos. Em se tratando dos aspectos morfológicos dos *antropônimos*, Amaral e Seide (2020, p. 101) destacam que “em português, bem como em muitas outras línguas, não é possível diferenciar os nomes comuns dos nomes próprios por meio de marcas morfológicas. Assim, qualquer palavra

ou sequência de palavras pode vir a ser um nome próprio”. Ainda de acordo com os mesmos autores, “os limites para esta possibilidade, conforme Fernández Leborans (1999, p. 83), são pautados por convenções socioculturais e não propriamente pela gramática da língua (cf. também Bajo Pérez (2002, p. 45))” (AMARAL; SEIDE, 2020, p. 101).

No exame da formação dos *topônimos compostos*, foi considerada a base linguística dos formantes, obtendo-se os seguintes resultados: dentre os 1.243 topônimos examinados, 1.159 são de base portuguesa e 84 de línguas indígenas, estes últimos classificados como elementos específicos híbridos, sendo 57 formados por elementos linguísticos de língua portuguesa + língua indígena como ocorre em (Fazenda) *Vale do Sucuri*; (Fazenda) da Cabeceira do *Irara*; (Fazenda) Alto da *Ariranha*; e 27 de língua indígena + língua portuguesa – (Fazenda) *Irara* de Manuel Vidal; (Fazenda) *Irara de José A. Macedo*; (Fazenda) *Tamandaré de Manuel Paula* (Fazenda) *Ariranha de João Chaves*.

Na sequência, os topônimos compostos são analisados quanto ao grau de fixidez. Nesse particular, o exame dos dados demonstrou que os *fraseotopônimos*, a exemplo dos fraseologismos em geral, são passíveis de serem nivelados em graus distintos de fixidez, alguns deles apresentando grau de *sequências cristalizadas* (fixidez total), e outros com grau de fixação *semi-cristalizada* (fixidez parcial). Para tanto, foi retomado o modelo taxionômico proposto por Dick (1990) que teve como objetivo criar um padrão terminológico com base no conteúdo semântico do nome. Esse modelo é composto por 27 categorias. Para fins de exemplificação, foram selecionados fraseotopônimos pertencentes a duas taxionomias toponímicas: os *hagiotopônimos* e os *antropotopônimos*.

Os *hagiotopônimos* apresentam *sequências cristalizadas*, ou seja, fixidez total, como se pode observar em topônimos como (Fazenda) *S. João Batista*; (Chácara) *Santa Rita de Cássia*; (Sítio) *São Sebastião*; (Fazenda) *Santa Ana*; (Fazenda) *Santa Cruz*; (Fazenda) *Santa Luzia*; (Fazenda) *Santa Maria*; (Fazenda) *Santa Madre Cabrine*; (Fazenda) *Santo Antônio da Serra*; (Fazenda) *São Bom Jesus*; (Fazenda) *São Francisco*; (Fazenda) *São João*; (Fazenda) *São Jorge*; (Fazenda) *São José dos Coqueiros*; (Estância) *São Judas Tadeu*. Nota-se que os *hagiotopônimos* apresentam um grau de fixidez completo porque essa categoria de designativo resulta obrigatoriamente da associação entre dois formantes santo(a) + nome da entidade sagrada (Santo + Antônio), existindo, pois, entre os formantes um grau indissociável, permanente, imutável.

Já entre os *antropotopônimos* não se observa o mesmo grau de fixidez, pois o nível de soldadura entre os elementos desse tipo de sintagma é *semi-cristalizado*, o que permite que o topônimo seja mutável e deduzível a partir dos elementos (parcial e/ou total) ou por meio do contexto, isto é, com um grau de fixidez parcial, como acontece com os

- | Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia

seguintes topônimos: (Fazenda) *Maria Tereza*; (Fazenda) *Lázaro F. Dias*; (Fazenda) *Abel L. da Silva, de*; (Fazenda) *Antônio Alves, de*; (Fazenda) *Álvaro L. de Almeida*; (Fazenda) *Antônio de Miranda*; (Fazenda) *Antônio R. Garcia*; (Fazenda) *Arlindo Batista de Oliveira*; (Fazenda) *Edson Batista de Oliveira*; (Fazenda) *João F. de Souza*; (Fazenda) *José Nunes da Silva*.

A forma *semi-cristalizada* também é acentuada em topônimos marcados pelo processo de *toponimização*, como se pode notar na relação dos elementos constituintes de topônimos como (Fazenda) *Córrego do Ouro II*; (Fazenda) *da Cabeceira do Córrego da Água Vermelha*; (Fazenda) *Barra do Córrego do Buritizal*; (Retiro) *Fazenda Córrego da Porteirinha*; (Fazenda) *Fazenda Perdiz, da*; (Fazenda) *Cabeceira da Chácara*; (Fazenda) *Cabeceira do Córrego do Mato, da*; (Fazenda) *Córrego d'antas de Augusto Leal*; (Retiro) *Fazenda da Furna, da*; (Fazenda) *Lagoa do Araré, da*. Nota-se que a elevação de um nome de acidente geográfico (elemento genérico do sintagma toponímico) à condição de topônimo (elemento específico do sintagma toponímico) gera a *toponimização* desse termo, o que pode modificar o sentido global do topônimo, tornando-o, menos fixo, ou até mesmo, não composicional. Por exemplo, em (Fazenda) *da Fazenda Perdiz*, se for excluído o primeiro elemento do termo específico (*Fazenda da Perdiz*), por ele já se configurar como termo genérico, o grau de fixação completo é afetado, gerando uma fixação parcial, que é denominada por Gross (1996) como sintagma *semi-cristalizado*.

Em síntese, pode-se reiterar que a amostra de *fraseotopônimos* estudados demonstrou a possibilidade de associação entre os estudos fraseológicos e os estudos toponímicos, levando em consideração a produtividade dos *topônimos compostos* no recorte investigado. Este estudo evidenciou ainda que analisar a estrutura do sintagma toponímico composto é também examinar as combinações sintagmáticas e os diferentes graus de fixidez e de soldadura existentes no âmbito dos topônimos compostos. O resultado das análises reitera, pois, a proposta de Marques (2017) de considerar o topônimo composto como um caso de soldadura entre os itens lexicais que integram os fraseologismos ou, neste caso, o *fraseotopônimo*.

Algumas considerações finais

Este artigo teve como objetivo discutir o conceito de *fraseotopônimo* com base na análise de uma amostra de topônimos compostos que nomeiam acidentes humanos da Microrregião de Paranaíba, Mesorregião Leste do Estado de Mato Grosso do Sul e que se configuram como sequências polilexicais cristalizadas, com o objetivo principal de analisar a estrutura morfológica dos designativos, considerando, sobretudo, a tendência de composição fraseológica desses topônimos.

Os dados analisados conduzem para uma nova possibilidade de discussão da natureza de topônimos compostos com base em outro viés teórico, no caso, calcada em fundamentos teóricos da Fraseologia, que analisam os topônimos como uma unidade fraseológica. De modo geral, o *corpus* em que se baseia este estudo fornece uma amostra, em termos de nomeação de acidentes humanos rurais que evidenciam um número representativo de sequências polilexicais cristalizadas.

Retomando a perspectiva teórica de Gross (1996), uma sequência é dita cristalizada se ela evidencia uma fixidez total ou parcial de regras da combinatória sintagmática. Além disso, o autor estabelece uma escala que possibilita apurar o grau de *fixidez* (cristalização) por meio de *sequências cristalizadas* e *semi-cristalizadas*. Nota-se que o interesse de tal classificação é ajudar a mensurar a fixidez das sequências para explicar o fenômeno fraseológico e descrever o processo de cristalização.

Face ao exposto, neste trabalho buscou-se identificar o grau de fixação dos *topônimos compostos* analisados considerando que, a partir dos diferentes graus de fixidade, pode-se construir explicações para as manipulações a que os topônimos compostos se prestam, partindo do pressuposto de que a Fraseologia é um fenômeno que se exprime por meio de associações sintagmáticas recorrentes e da fixidez enquanto processo pelo qual essas associações se realizam. Nesse contexto, os dados analisados evidenciam que os fraseotopônimos são exemplos produtivos para distinguir graus de fixidez em topônimos polilexicais.

Em outras palavras, não se pode analisar uma unidade fraseológica considerando os seus itens isoladamente, mas sim a partir do conjunto dos dados como se fossem uma só estrutura de sentido global. Esse critério, seguido da polilexicalidade, é que dá norte e justifica o fato de as unidades aqui analisadas poderem ser consideradas *fraseo(topônimos)*. Além disso, responde à pergunta formulada no início do texto: *todo topônimo composto pode ser entendido como um fraseotopônimo?* A resposta é positiva, desde que a formação toponímica seja composta por no mínimo dois itens lexicais indissociáveis, com fixidez completa ou parcial, gerando, assim, uma unidade de sentido único.

Em síntese, os dados confirmam a importância do estudo dos topônimos compostos segundo os parâmetros da Fraseologia, uma vez que a amostra analisada atende ao critério da polilexicalidade defendida por Gross (1996) e Mejri (1997). A análise dos dados confirma, enfim, que os *fraseotopônimos* possuem característica morfológica polilexical, indissociável e evidenciam graus distintos de cristalização ou fixação, sobretudo, em topônimos constituídos por uma combinação lexical metafórica e/ou classificações análogas referentes a contextos históricos, políticos, sociais e religiosos.

- | Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia

Acresce-se, por fim, que este texto, dada a sua amplitude e os seus objetivos, não contemplou todos os enfoques teóricos possíveis acerca da Fraseologia e nem teve como intuito esgotar o assunto. A discussão apresentada é produto de uma interpretação do assunto à luz dos enfoques teóricos adotados e tem a expectativa de que, além de ter avançado no exame da temática, possa suscitar novas discussões acerca do conceito de *fraseotopônimos*, entendido como uma forma de aplicação dos fundamentos da Fraseologia ao estudo de nomes de lugares de estrutura polilexical.

REFERÊNCIAS

AMARAL, E. T. R.; SEIDE, M. S. **Nomes próprios de pessoa**: introdução à antroponímia brasileira. São Paulo: Blucher, 2020.

ATEMS – Atlas Toponímico de Mato Grosso do Sul. **Sistema de Dados**. Campo Grande: UFMS, 2018 (acesso restrito).

CARDOSO, L. **Toponímia brasílica**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Editora, 1961.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseologia española**. Madrid: Gredos, 1996.

DAUZAT, A. **La Toponymie Française**. Paris: Payot, 1946.

DAUZAT, A. **Les noms de lieux**: origine et évolution, villes et villages, pays, cours d'eau, montagnes, lieux-dits. Paris: Librairie Delagrave, 1947.

DICK, M. V. de P. A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1990.

DICK, M. V. de P. A. **Toponímia e Antroponímia no Brasil**. Coletânea de Estudos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.

DICK, M. V. de P. A. Os nomes como marcadores ideológicos. **Acta Semiótica et Lingüística** – SBPL (Sociedade Brasileira de Professores de Lingüística), São Paulo: Plêiade, v. 7, p. 97-122, 1998.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

DRUMOND, C. **Contribuição Bororo à toponímia brasílica**. São Paulo: Editora da USP, 1965.

GROSS, G. **Les expressions figées en français**. Noms composés et autres locutions. Paris: Editions Ophrys, 1996.

ISQUERDO, A. N. La recherche toponymique au Brésil: une perspective historiographique. **Cahiers de Lexicologie**, Paris, ano 2, n. 101, p. 15-35, 2012.

MARQUES, E. A. Fraseotopônimos: estabelecendo diálogos entre a fraseologia e a toponímia. **Revista Guavira**, Três Lagoas, n. 25, p. 23-33, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/589/435>. Acesso em: 17 maio 2019.

MEJRI, S. **Le figement lexical**: descriptions linguistiques structuration sémantique. Tunis: Publications de La Faculté des Lettres, Université de La Manouba, 1997.

MEJRI, S. Introduction: Polysémie et polylexicalité. **Syntaxique et Sémantique**, Caen, n. 5, p. 13-30, 2004/1. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-syntaxe-et-semantique-2004-1-page-13.htm>. DOI: <https://10.3917/ss.005.0013>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MEJRI, S. Figment absolu ou relatif: La notion de fegré de figement. **Linx**, Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre, Paris, n. 53, p. 183-196, 1 dez. 2005. Disponível em: <http://journals.openedition.org/linx/283>. DOI: <https://10.4000/linx.283>. Acesso em: 23 maio 2019.

MEJRI, S. Polylexicalité, monolexicalité et double articulation: la problématique du mot. **Cahiers de Lexicologie**, Paris, v. 2, n. 89, p. 209-221, 2006.

ORTÍZ ALVAREZ, M. L. **Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba**: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269747>. Acesso em: 27 mar. 2019.

- | Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia

PAMIES BERTRAN, A. A metáfora gramatical e as fronteiras (externas e internas) da fraseologia. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 33, p. 51-77, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1492/1386>. Acesso em: 27 maio 2019.

PAMIES BERTRAN, A. Aux limites du limitrophes: à propos des catégories phraséologiques. *In*: SFAR, I.; BUVET, P.-A. (coord.). **La phraséologie entre fixité et congruence**. Louvain-la-Neuve: Academia l'Harmattan, 2018. p. 221-263.

SAMPAIO, T. **O tupi na geografia nacional**. Memória lida no Instituto Histórico e Geográfico de S. Paulo. São Paulo: Typ. da Casa Eclectica, 1901. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Asampaio-1901-tupi/sampaio_1901_tupi.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

SANTAMARÍA PÉREZ, M. I. **Tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe español-catalán**. 2000. Tesis (Doctorado em Estudos Linguísticos) – Facultad Filosofía y Letras, Alicante, 2000. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcj67d8>. Acesso em: 20 maio 2019.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

TRISTÁ PÉREZ, A. M. Fuentes de las unidades fraseológicas. Sus modos de formación. *In*: CARNEADO MORÉ, Z. V.; TRISTÁ PÉREZ, A. M. **Estudios de fraseología**. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba, 1984. p. 281-303.

XATARA, C. M.; RIOS, T. H. C. O estudo contrastivo dos idiomatismos: aspectos teóricos. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 7, p. 54-65, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_seminal/semina_VIII.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

- | Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SILVA, Camila André do Nascimento da; ISQUERDO, Aparecida Negri. Fraseo(topônimos): um estudo de topônimos polilexicais na perspectiva da fraseologia. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 286-308, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2450>

Submetido em: 28/10/2019 | Aceito em: 20/06/2020.

- | Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

LIVRO DIDÁTICO DIGITAL DE INGLÊS: UM GÊNERO NOVO?

THE DIGITAL ENGLISH COURSE BOOK: A NEW GENRE?

Renato Caixeta SILVA¹

Resumo: Este artigo focaliza o denominado livro didático digital de inglês, o qual vem sendo divulgado pelas editoras para uso em diversos contextos de ensino. O objetivo é refletir sobre a seguinte questão: o livro didático digital de inglês é ou não um gênero discursivo novo, uma vez que é veiculado em ambiente diferente do tradicional livro didático impresso? O estudo é baseado nas ideias de Bakhtin sobre gênero do discurso e da Escola de Sidney, está ancorada na Linguística Sistêmico-Funcional e nas ideias sobre gêneros digitais defendidas por Araújo (2016). Parte-se da premissa de que o livro didático tradicional impresso é um gênero discursivo, para se analisar um *corpus* constituído de amostras disponíveis em páginas de editoras nacionais na internet e informações das editoras sobre livros didáticos digitais. A análise do *corpus* mostra que o denominado livro didático digital de inglês mostrado nos sítios eletrônicos das editoras, e assim definido por elas, é o livro didático impresso em versão digitalizada, com as mesmas características do material já conhecido, não mudando as relações entre os usuários, o conteúdo e nem mesmo o modo de composição. Além disso, o acesso ao livro didático digital é limitado a pessoas que adquirem o livro impresso, não podendo ser usado independente ou em substituição ao impresso. Assim, não se pode afirmar que o livro didático digital traga novas formas de ensinar e aprender com uso de tecnologias digitais ou inserido no meio digital, pois ele não promove nova organização da vida e do fazer do professor ou do estudante na esfera educacional.

Palavras-chave: Bakhtin. Escola de Sidney. Gêneros Discursivos. Livro didático digital de inglês.

Abstract: This article focuses on the so-called digital English coursebook, which has been disclosed by publishers for use in several contexts. The aim is to reflect upon the following question: is the digital English coursebook a new genre or not, as it is present in a different environment in comparison with the traditional printed coursebook. The hypothesis assumed is a negative answer to the research question. The study is based on Bakhtin's ideas about genres as well as the ideas defended by the Sydney School of genre studies, this one anchored at Systemic-Functional Linguistics, and the ideas about digital genres defended by Araújo (2016). From the idea that the printed English coursebook is a discursive genre, the corpus to be analyzed is composed of available samples present in Brazilian editors' websites and the editors' sayings about the digital coursebook. The analysis confirms the hypothesis, as it shows the digital English coursebook is, in fact, the printed one in a digitalized version with the same well-known characteristics, not changing in terms of relations between users, nor in content, or in composition. Besides, the access to the digital coursebook is limited to those people who acquire the printed coursebook. So, it is not possible to say the digital coursebook brings new ways of teaching and learning for it does not promote a new organization in neither the teachers' nor the students' lives in education.

Key-words: Bakhtin. Sidney School. Genres. English Digital Coursebooks.

¹ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; rencaixe@yahoo.com.br; <http://orcid.org/0000-0003-3274-3071>

- | Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

“O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la.” (Paulo Freire)

Introdução

A relação entre livros didáticos de línguas e gêneros discursivos não é algo novo nos estudos de linguagem. Nas duas últimas décadas, diferentes trabalhos acadêmicos têm focado o tema com base nas diversas teorias de gênero e de ensino de línguas, sendo os principais temas a consideração do livro didático como gênero discursivo, a inserção de gêneros em geral ou de determinados gêneros em livros didáticos e gêneros discursivos que se referem ou se ligam ao livro didático.

Este material de ensino é considerado gênero do discurso, por exemplo, em Silva (2015), em que se mostra como o livro didático de inglês, sendo um gênero discursivo multimodal, pode ser promotor de multiletramentos. Outro exemplo anterior é o trabalho de Buzen e Rojo (2005), em que os autores argumentam em favor do entendimento do livro didático de português como um gênero na perspectiva dos estudos bakhtinianos em contraposição a uma visão desse material de ensino como suporte de textos exemplares de vários gêneros. Mais sobre esses trabalhos será apresentado adiante neste artigo.

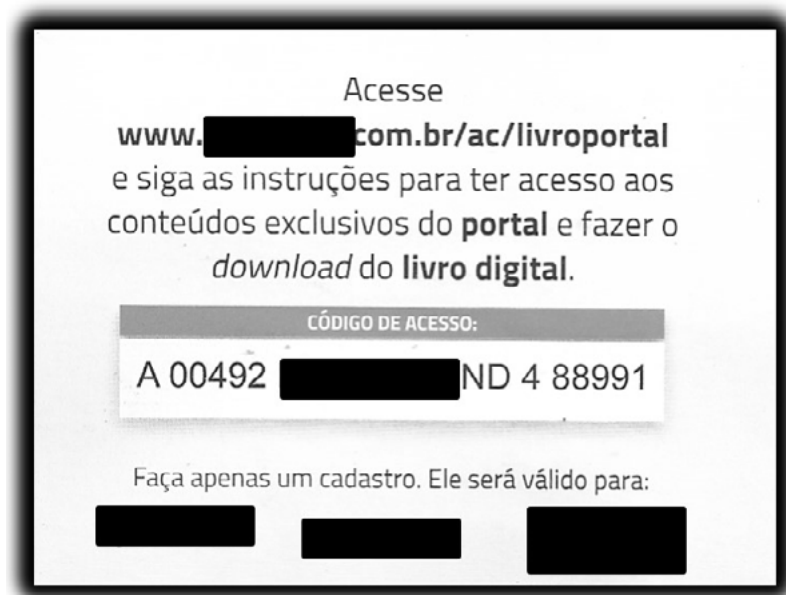
Há também trabalhos acadêmicos que enfatizam os gêneros presentes em livros didáticos, conseqüentemente propostos para o ensino da língua estudada. Na obra organizada por Dias e Dell’Isola (2012), por exemplo, vários são os capítulos que tratam da inserção de gêneros textuais e atividades correlacionadas em livros didáticos de inglês e de português língua estrangeira. Pode ser mencionada, ainda, a dissertação de mestrado defendida por Valente (2012), em que a autora analisa como uma coleção didática de inglês para o ensino médio brasileiro operacionaliza o ensino de leitura e escrita via gêneros, mostrando que a integração dessas habilidades escritas acontece mais por meio do tema tratado nos textos e unidades do que pelos gêneros escolhidos para trabalho sistemático. Também, a dissertação de Silva (2006) observou a presença ou ausência de gêneros discursivos em livros didáticos de inglês destinados a alunos iniciantes. Nesta pesquisa, a autora detectou, em seu *corpus*, poucos gêneros da escrita representados nesses livros didáticos, contrastando com uma presença mais notada de tipos textuais (narrativos, argumentativos, descritivos e injuntivos).

Consideram-se, ademais, trabalhos acadêmicos que analisam gêneros relacionados aos livros didáticos, como em Silva (2012a), em que anúncios de catálogos, quartas capas e apresentações de manuais do professor são analisados enquanto gêneros que materializam o discurso de produtores e contribuem para a construção de representações acerca do livro didático de inglês. Outros trabalhos na mesma perspectiva mostram o uso da língua em quartas capas de livros didáticos (SILVA, 2016a) e em manuais destinados a docentes usuários de determinados livros didáticos (SILVA, 2012b).

Recentemente, tem sido frequente a menção a livros didáticos digitais na mídia, em materiais de divulgação e em livros didáticos impressos. Sítios eletrônicos de editoras convidam professores e alunos a acessarem exemplares (na maioria das vezes, trechos) de livros didáticos digitais, com promessas de mais motivação e interação no ensino e na aprendizagem. Ao se abrir uma obra didática impressa mais recente, independente do componente curricular, inclusive língua estrangeira, é comum o aluno ou o professor encontrarem avisos estimulando-os a visitar portais eletrônicos das editoras e seguirem instruções para acesso a conteúdos exclusivos e *download* de livros digitais. Tais avisos, em alguns casos, dão a ligeira impressão para professores, alunos e pesquisadores, de que o livro digital seria outro gênero, diferente do livro didático impresso, uma novidade para a aprendizagem do idioma. O exemplo a seguir (Figura 1) foi retirado de uma obra com essa característica.

- | Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

Figura 1. Aviso destinado a estudantes para acesso a portal eletrônico e livro digital²



Fonte: MILITELLO, A. L. ██████████. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora ██████████ 2. ed. São Paulo: ██████████, 2014, página inicial

Neste caso, especificamente, tem-se a editora instigando o aluno a acessar o portal para ter em sua máquina (computador, *tablet*, ou outro dispositivo) o livro digital, como se ele fosse mais um material que pudesse ser utilizado para aprender, pois são mencionados “conteúdos exclusivos”. Esse acesso é restrito ao aluno que comprou o livro impresso, uma vez que o acesso só é possível com o código apresentado. Numa tentativa pessoal, como pesquisador, utilizando-me do código de aluno, não obtive sucesso, o que leva a crer que o acesso é também limitado ao ano em que o aluno estiver usando aquele livro adotado pela escola.

O objetivo deste artigo, então, é responder à seguinte pergunta de investigação: o livro didático digital de inglês pode ser entendido como um gênero discursivo novo uma vez que é veiculado em ambiente diferente do tradicional livro didático impresso? Acredita-se que o livro didático digital de inglês possa ser tão somente o livro impresso exposto na internet de maneira a não configurar um novo gênero.

Este trabalho está ligado a dois projetos desenvolvidos pelo pesquisador na área de Linguística Aplicada e Estudos de Linguagens: Aspectos da Avaliação e do Uso de

² Em todo o artigo, o recurso de retângulo preto foi utilizado nas imagens e suas referências de fonte para não se mostrar os nomes de editoras e ou livros didáticos por questões éticas.

Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas e Discursos sobre o Ensinar e o Aprender. Com relação ao primeiro projeto, este estudo se propõe a mostrar aspectos do que vem a ser um livro didático digital de inglês, o que pode direcionar a visão dos professores e pesquisadores sobre tal livro e com isso interferir na avaliação ou no uso que fazem, tornando-os mais críticos com relação ao material em questão. Já quanto ao segundo projeto, a partir do qual se pretende entender os vários discursos produzidos na sociedade a respeito dos dois processos que caracterizam a cultura escolar, este trabalho evidencia a visão de ensinar e de aprender que subjazem tais obras didáticas em meio digital e procura mostrar se de fato a consideração desses processos nos denominados livros didáticos digitais de inglês pode configurá-los como exemplares de um gênero discursivo novo. Não se entende aqui que a abordagem de ensino de línguas seja determinada pelo material didático, mas sabe-se que os materiais produzidos para uso em sala de aula são concebidos e organizados com base numa abordagem de ensino em que estão presentes uma visão de língua e linguagem específica (ou de outro conteúdo escolar específico) assim como uma visão de aprender que coaduna com a primeira.

Em termos metodológicos, este estudo caracteriza-se como qualitativo, uma pesquisa descritiva, por se propor a especificar as propriedades e as características de um objeto, suas dimensões enquanto fenômeno (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), que é o livro didático digital mostrado em páginas de editoras na internet, mais especificamente o livro de inglês. A análise apresentada é de cunho interpretativista com base no referencial teórico apresentado. Atenta-se para elementos que poderiam configurar o livro didático digital como um gênero novo, bem como os objetivos e as formas de uso desse material no contexto de atuação humana de que é próprio: o contexto educacional.

Recorre-se, teoricamente, à visão bakhtiniana de gêneros do discurso, aos conceitos relativos a gêneros discursivos de acordo com a Escola de Sidney, a estudos de alguns autores sobre os chamados “gêneros digitais”. Empiricamente, analisam-se exemplares de livros didáticos digitais disponibilizados na internet e dizeres de editores sobre tais recursos didáticos. Tanto teórica quanto empiricamente, adota-se uma posição de criticidade frente à tecnologia digital para fins educacionais como expresso na epígrafe, considerando que ela pode ser benéfica em muitas situações, desnecessária em outras e até mesmo prejudicial se não for usada de maneira consciente. Por fim, são apresentadas as considerações finais retomando a pergunta de pesquisa inicial já apresentada.

- | Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

A visão de gêneros de Bakhtin e o livro didático

Bakhtin (2003) apresenta a noção de gêneros discursivos a partir da noção de enunciado. Este é uma unidade da comunicação discursiva, diferente das unidades da língua (palavras e orações), em cuja produção estão envolvidas condições específicas e finalidades de um campo de atuação. O enunciado, a um só tempo, apresenta conteúdo, estilo e construção composicional. Os discursos são construídos por meio de vários enunciados.

A partir disso, o autor constrói sua visão sobre os gêneros discursivos, os quais ele denomina de tipos relativamente estáveis de enunciados de um campo específico de atividade humana, conseqüentemente de comunicação e utilização da língua. Nos dizeres do próprio Bakhtin (2003, p. 266),

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos, e composicionais relativamente estáveis.

Existe uma relação dialética estabelecida nesta visão entre gênero e enunciado. A noção de gênero de Bakhtin é, nos dizeres de Rodrigues (2005, p. 164), “de uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável”, e que normalmente é reconhecida pelos usuários da língua ou de outras formas de significar.

É importante ressaltar, nessa definição, e para a finalidade aqui proposta neste estudo, o caráter relativo dos gêneros discursivos. Bakhtin reconhece a mutabilidade da língua, as mudanças históricas e sociais que acontecem e que se efetuam nos gêneros do discurso. Em se tratando de livros didáticos, eles mudam em termos de composição, conteúdo, estilo, se pensarmos em diferentes abordagens de ensino e de aprendizagem, diferentes edições, recursos tecnológicos e gráfico-editoriais disponíveis em cada época. Mas, não se pode dizer que cada livro didático editado ou reeditado seria um novo gênero visto que o propósito comunicacional continua o mesmo. O livro didático, a cada mudança, ainda pertence à esfera educacional, pois para esse meio ele foi desenvolvido, com objetivo de servir ao ensino e à aprendizagem de conteúdos de uma disciplina, e é reconhecido como tal pelos membros da cultura escolar (professores, alunos, gestores). No caso dos livros didáticos de língua estrangeira, os objetivos do uso desses livros seriam, por parte dos docentes, ensinar a língua, e por parte de alunos, aprendê-la.

Bakhtin propõe a diferenciação entre gêneros primários e secundários. Os primeiros são aqueles mais simples, construídos nas condições mais imediatas de comunicação, no âmbito da não formalização (RODRIGUES, 2005) sendo exemplos o diálogo, o bilhete, a carta, o relato cotidiano. Já os gêneros secundários são mais elaborados e surgem em condições mais complexas de comunicação e de convívio cultural, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas (RODRIGUES, 2005), como o romance, a peça teatral.

Nessa perspectiva, o livro didático é um gênero secundário, pois está relacionado às situações de comunicação no meio educacional, mas como já dito, não é necessariamente determinante da situação de ensino. O livro didático de inglês é produzido de acordo com diferentes visões de ensinar e de aprender e vem servindo a variados objetivos no contexto escolar: prover conteúdo, atividades e textos; regular, guiar, orientar, controlar, ajudar os processos de ensinar e de aprender. Nele também estão incluídos vários outros gêneros que o constituem. Além de gêneros próprios de todos os livros didáticos (capa, quarta capa, apresentação, sumário, atividade, explicação), os livros didáticos de línguas em geral (e também de outros conteúdos) trazem textos exemplares de outros gêneros pertencentes a diversas áreas de atuação (publicidade, jornalismo, entretenimento, cotidiano, turismo, culinária, dentre outros). Esses textos, ao serem colocados nos livros didáticos, passam a prestar-se a outro objetivo (ensinar), diferente daquele que originalmente caracteriza seu uso na sociedade (divulgar, noticiar, reportar, entreter, etc.).

O trabalho de Buzen e Rojo (2005) é exemplo de uma visão do livro didático de língua como um gênero na perspectiva bakhtiniana. Esses autores analisam a situação do livro didático de português (língua materna) e concluem que, historicamente, ele constitui-se a partir de outros gêneros anteriormente utilizados nos estabelecimentos de ensino – gramáticas, antologias, compêndios; e enquanto gênero, ele incorpora outros gêneros, outras vozes discursivas além da voz do autor, articulando também discursos didáticos diferentes. Acrescento que o mesmo pode ser válido para o livro didático de inglês.

Tratar o livro didático como gênero, para esses autores, tem pelo menos duas implicações: na avaliação e no uso das obras didáticas. Primeiro, na avaliação, essa perspectiva implica tomar um livro didático como obra que tem singularidade, que tem proposta didática específica, e que um livro didático é um enunciado específico, levando-se em conta o conjunto da obra e seu projeto didático, não apenas considerando o livro como suporte de atividades, textos e conhecimentos linguísticos. Em segundo lugar, quanto ao uso do livro didático, os autores enfatizam que essa perspectiva pode permitir alunos e professores a escolherem mais conscientemente, relacionarem-se com o

- | Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

discurso ali veiculado de maneira mais agentiva, promovendo uma relação mais dialogal com o livro didático do que uma relação de consumo apenas. Essa visão também justifica o trabalho ora apresentado referente ao livro de inglês.

Na internet podem ser encontrados livros de várias áreas do conhecimento que são denominados pelas editoras como livros didáticos digitais, disponíveis (ainda que em alguns casos o acesso seja restrito) para os alunos e professores, além de ambientes com materiais didáticos especificamente destinados aos docentes. Mas a questão que aqui se coloca é se esses livros configuram um novo gênero discursivo, isto é, se enquanto materialidade discursiva, os denominados livros didáticos digitais são, na perspectiva bakhtiniana, enunciados ligados a um propósito comunicacional diferente, a uma cultura diferente ou específica e diferente daquela do livro didático impresso. No presente artigo, como já dito, procura-se responder a essa questão no que concerne ao livro didático de inglês.

Com base nos conceitos bakhtinianos, Araújo (2016) argumenta que não se pode falar em gêneros digitais, considerando-os típicos da esfera da internet. Para esse autor, com base nas ideias de Bakhtin, gêneros do discurso acontecem em esferas de atuação humana, são organizações discursivas complexas, estão relacionados numa dimensão cultural, não se limitam a uma dimensão geográfica, e a internet não é uma área de atuação humana específica, como seriam o jornalismo, a academia, a religião, a ciência, a publicidade, por exemplo. Nessa ótica, pode-se pensar que o livro didático digital não se configura como gênero digital, mas talvez o que Araújo (2016) chama de *remix*, decorrente de um processo de reelaboração e inovação de gêneros discursivos em espaços virtuais relativamente livres em que as pessoas não param de inventar. Nessa perspectiva, um texto *remix* tem vinculação à fonte original e é resultante de diferentes retomadas e releituras dos sujeitos, as quais inspiram novas construções de sentido. Com isso, infere-se que o livro didático, impresso ou posto no meio digital, continua servindo a propósitos educacionais, pode ser usado e reusado, pelos sujeitos pertencentes a esse contexto cultural, ali estabelecendo a criação de sentido, logo, poderia ser reinventado. Porém, uma observação primária revela que o fato de um livro didático ter sido colocado na internet não parece mudar as suas condições de produção, nem mesmo sua composição, seu conteúdo, ou o estilo, nem seu propósito comunicacional. Em outras palavras, não parece haver novas construções de sentido na ótica assumida por Araújo (2016). Tal fato será mostrado ao longo do artigo também com base nas ideias sobre gêneros discursivos da Escola de Sidney e com análise de um *corpus* apresentado adiante.

O gênero livro didático com base na Escola de Sidney

A Escola de Sidney de estudos de gêneros do discurso tem embasamento na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), que estuda a linguagem na perspectiva de seu uso, considerando-a de natureza sociosemiótica. Assume-se que o uso da linguagem é uma ação social visando a construção de significados, a qual acontece por meio de escolhas em sistemas semióticos. Tais escolhas são fruto da inserção dos sujeitos num contexto social, composto por contextos de situação e de cultura. De acordo com essa teoria, e semelhantemente à visão bakhtiniana, a comunicação humana acontece por meio de textos, e estes são unidades de significado em que são usados recursos semióticos, linguísticos e não linguísticos.

O gênero, por sua vez, surge no contexto de cultura, e é definido como processo social estratificado (em estágios) orientado para objetivos e, por meio desse processo as pessoas organizam suas vidas (MARTIN, 1997). O contexto de cultura, nesta visão, pode ser entendido como o que Bakhtin denomina de campo de atuação humana. Pode-se pensar na cultura escolar ou cultura educacional, por exemplo, contexto para o qual o livro didático é produzido, e no qual ele é usado.

Com relação ao livro didático de inglês, com base em autores adeptos desta escola de estudos de gêneros discursivos, pode-se dizer que este material de ensino é um processo social organizado cujo propósito comunicativo é ensinar inglês. Portanto, ele pertence à cultura escolar. Sua organização se dá na divisão em unidades, lições, páginas, seções, atividades, nas quais novos desdobramentos e objetivos distintos podem ser percebidos, e a cada um desses estágios de realização há um propósito específico ligado ao propósito comunicativo de ensinar a língua. Pode haver uma regularidade, uma padronização, e os conteúdos são postos de maneira semelhante ao longo da obra (SILVA, 2012).

Ao se considerar o uso da linguagem em contexto social, assume-se que este uso é influenciado pelas variáveis do contexto. Assim, um texto, exemplar de um gênero discursivo, está relacionado ao conjunto de valores que realizam as variáveis, de campo (conteúdo; natureza da atividade social), relações (papéis dos interlocutores e relações de poder entre eles), e modo (maneira como a linguagem é usada e veiculada) (HALLIDAY; HASAN, 1989). Estas variáveis estão diretamente relacionadas às três metafunções da linguagem consideradas na Linguística Sistêmico-Funcional: metafunção ideacional (construir e representar experiências dos usuários de um código e sua inserção no mundo conectando ideias de maneira lógica), metafunção interpessoal (estabelecer relações entre os usuários de um código), e a metafunção textual (organizar a mensagem para

- | Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

agir no mundo). Percebe-se, então, que metafunção ideacional liga-se ao campo, a metafunção interpessoal às relações, e a metafunção textual relaciona-se com o modo (MARTIN, 1997; EGGINS; MARTIN, 1996). O quadro a seguir mostra, a partir do exposto, uma caracterização do gênero livro didático de línguas (incluído o livro de inglês).

Quadro 1. Caracterização do gênero livro didático de línguas com base na Escola de Sidney

Variáveis de situação	Metafunções da linguagem	Livro didático de línguas
Campo (conteúdo)	Ideacional	Tópicos (assuntos) apresentados, conteúdo linguístico, conteúdo imagético, ideologias, regras de uso da língua, visão de língua e linguagem.
Relações (teor / estilo)	Interpessoal	Formas imperativas em enunciados de atividades para alunos; sugestões, orientações ou comandos para professores; modalizações e graus de certeza sobre determinados tópicos abordados.
Modo (composição)	Textual	Material impresso com uso de língua escrita padrão, uso de imagens, organização visando gradação de conteúdo (Dado – Novo), cores e elementos gráficos usados para separar ou integrar partes e demarcar elementos iguais ou diferentes.

Fonte: Elaboração própria

É possível dizer, com base nessa perspectiva, que o livro didático de línguas apresenta uma orientação a objetivos, sendo o maior deles o de ensinar aquele idioma, o que se traduz em outros objetivos: mostrar, promover prática, induzir, promover dedução, avaliar, entre outros. A organização em estágios e elementos pode ser realizada na divisão em unidades, lições, seções e atividades, cada uma com o objetivo de promover ensino e aprendizagem de um conteúdo específico (gramatical, lexical, de mundo, de maneira de agir, modos de falar, pronúncia), desenvolvimento de uma habilidade (falar, ler, escrever e ouvir) em situações diferentes (no cotidiano, academicamente, em situações familiares, em escolas, em competições, em transações comerciais).

Além disso, ao trazer outros gêneros para sua constituição, o livro didático pode ser entendido, nessa perspectiva, como um macrogênero (MARTIN; ROSE, 2006), formado e constituído por outros gêneros. O livro didático de língua estrangeira faz isso e ainda pode ser visto como constituído de outros materiais como *softwares*, CD-ROM, CD de áudio, DVD, livro de exercícios, livro de atividades extras (SILVA, 2015).

A consideração de gêneros da Escola de Sidney e a perspectiva bakhtiniana dialogam na consideração de gêneros como produtos culturais, atividades sociais de linguagem, modos de significar o mundo. Tanto para Bakhtin quanto para os linguistas

sistêmico-funcionais, os gêneros são modos de ação e de dizer que regulam, organizam e significam a interação. Pelo exposto, pode-se perceber que o livro didático configura-se como gênero discursivo nessas duas perspectivas. A seguir, observam-se mais de perto os chamados livros didáticos digitais para saber se podem também ser um gênero novo ou não.

***Corpus* pesquisado**

Antes de descrever o *corpus* analisado neste artigo e iniciar a análise propriamente dita, é preciso dizer da dificuldade de acesso vivenciada na execução da pesquisa proposta. Como dito na introdução do artigo, houve tentativas de se acessar os chamados livros digitais via códigos disponibilizados para alunos e professores nas capas internas de obras didáticas impressas, o que não logrou êxito. Outra tentativa foi o acesso a *sites* de editoras que pudessem disponibilizar amostras dos livros didáticos digitais, e para tanto foi usada a ferramenta de busca Google. Quando se clicava nos resultados, em algumas editoras chegava-se à página promocional de uma coleção impressa, sem conexão aparente com o livro didático digital. Após o clique em outro *link*, chegava-se à página de venda da editora, com versões impressas de livros didáticos diversos. Somente em dois *sites* de editoras (editora 1 e editora 2) foram obtidas informações a respeito de livros didáticos digitais com esse termo, sendo que no sítio de uma delas (editora 2) há apenas textos informativos da editora sobre o que são, o que promovem e como acessá-los. Na página da outra editora (editora 1), foi possível ter acesso a amostras de coleções de livros didáticos de inglês caracterizados como digitais, e nessa mesma página é possível ter acesso a amostras de livros semelhantes de outras disciplinas. Houve dois acessos, um em 2017, outro em 2020. Com isso, foi possível constituir um *corpus* com amostras de livros produzidos em momentos diferentes. Em nenhum momento verificou-se a disponibilização das obras de modo integral. Retomando o *site* da editora 2, verificou-se que o texto consultado e analisado em 2017 permanecia o mesmo e novamente não havia acesso a exemplares.

Assim, então, se constitui o *corpus* de análise desta pesquisa: amostras de cinco livros didáticos digitais da editora 1 editados em momentos diferentes entre 2012 e 2018 (dados primários); e informações sobre o que são, o que promovem e como são livros didáticos digitais conseguidas nos sítios eletrônicos (portais) das editoras 1 e 2 em dois momentos de visualização (dados secundários). No caso das amostras, têm-se partes do primeiro livro de coleções destinadas ao ensino escolar brasileiro: Livro A e Livro B, respectivamente editados em 2014 e 2012 são da consulta ocorrida entre os meses de junho a agosto de 2017, e são destinados a alunos do Ensino Médio e dos anos finais

- | Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

do Ensino Fundamental. Livro C, Livro D e Livro E foram editados em 2017, 2016 e 2018, respectivamente, e destinam-se a pré-adolescentes e adolescentes das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a adolescentes do Ensino Médio, e crianças do Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano). Os quadros 2 e 3 a seguir sintetizam as informações:

Quadro 2. Amostras de livros didáticos digitais disponíveis para visualização e analisados.

Livro	Público	Ano de publicação	Ano de visualização	Editora
A	Ensino Médio	2014	2017	1
B	Ensino Fundamental 2	2012		
C	Ensino Fundamental 2	2017	2020	
D	Ensino Médio	2016		
E	Ensino Fundamental 1	2018		

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3. Visualização de *sites* de editoras com informações sobre livros didáticos digitais

Sítios eletrônicos	Momentos de visualização
Editora 1	junho a agosto de 2017 e fevereiro de 2020
Editora 2	junho a agosto de 2017 e fevereiro de 2020

Fonte: Elaboração própria

Análise de exemplares de livros didáticos digitais

Primeiramente, atenta-se para o fato de que o acesso a este livro digital não é aberto. Verifica-se, no aviso em capas de alguns livros, e nos *sites* das editoras, que o acesso é para aquelas pessoas (professores e alunos) que já possuem o livro didático impresso. Assim, percebe-se que o chamado livro didático digital de inglês existe apenas como um bônus caso um livro didático impresso seja adotado e adquirido, ou deve ser adquirido à parte, informação não claramente exposta nos *sites* pesquisados. Este fato neutraliza o argumento apresentado por alguns autores, como Almeida e Nicolau (2013), por exemplo, de que livros didáticos digitais são de grande valia para a sustentabilidade, evitando cortes de árvores para produção de papel e diminuindo gastos de energia. Isso definitivamente não acontece se o acesso ao material digital depende da adoção do mesmo livro didático impresso.

Ainda assim, ele poderia ser um gênero diferente, mas para tal afirmação, é necessário observar mais detalhadamente o conteúdo/campo, o estilo/teor, e a forma composicional/modo do que se tem disponibilizado na internet. Também é preciso ter em conta se o livro didático digital traz nova organização para a vida dos seus usuários – se ele interfere nas ações de ensinar e de aprender e se ele pertence de fato a outra cultura, outra área de atuação humana específica.

No *corpus* mencionado, não se detectou qualquer diferença significativa entre o exemplar-amostra de livro didático de inglês dito digital e um livro didático de inglês impresso. Ao se acessar o portal da editora 1, percebeu-se que o que se disponibiliza para conhecimento como livro didático digital de inglês são versões em pdf dos mesmos livros didáticos impressos. As figuras 2, 3 e 4 mostram isso mais claramente.

Na figura 2, mostra-se o início de uma unidade com atividade de pré-leitura e um texto para leitura (aqui capturado apenas um trecho), em que há palavras em azul que indicam *links* por serem palavras novas para os alunos. Entretanto, ao se usar o *mouse* do computador e clicar numa dessas palavras, não há o transporte para o *link* (hipertexto), ou abertura de janelas com explicações ou imagens, como seria possível com o uso da tecnologia do computador. Isso acontece em todas as páginas disponibilizadas e onde há exercícios para os alunos, tem-se nada além da página do livro impresso. O exercício não é executado com auxílio da máquina e o que é disponibilizado pela editora em sua página na internet é apenas uma versão digitalizada do livro impresso (um arquivo pdf) em que não é possível interferir, como visto na figura 3.

As figuras 2 e 3 revelam que a obra em questão não é um livro didático digital, mas sim digitalizado, cuja utilização não seria diferente daquela do mesmo livro, ou outro, em versão impressa. Assim, a organização de vida do professor ou do estudante não muda caso o livro seja digital(izado), pois as atividades terão que ser feitas no ambiente impresso com o caderno, o bloco impresso, a caneta ou o lápis. O mesmo ocorre em algumas páginas do Livro D disponibilizadas no *site* em 2020, também para o mesmo público-alvo.

- Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

Figura 2. Reprodução de página do Livro A

Teen Matters

Pre-reading

Look at the texts below.
How are they different?
In what sense are they similar?

P.K. PREACHER'S KIDS BY DAVID AYERS

Family

by Michelle Peters

Family is the strong **tie**,
That **holds** you to the **ground**.
When it seems that you have lost,
All that you had found.

They are the rock that holds you down,
When you start to **float away**,
And they can turn your life around,
When you **go astray**.
They are the friends that you are born with,
They are with you 'till the end,
And when life treats you rough,
Your broken heart they will **mend**.

Fonte: [http://\[redacted\].com.br/viewer.html?publicationId=FF-80808146D2682E0146ED3D27C57F2B&publicationVersionId=8A0FE00454C33C9E015503085A-76422B&collection=degustacao#/10](http://[redacted].com.br/viewer.html?publicationId=FF-80808146D2682E0146ED3D27C57F2B&publicationVersionId=8A0FE00454C33C9E015503085A-76422B&collection=degustacao#/10). Acesso em: 02 set. 2017

Figura 3. Reprodução de página de exercícios do Livro A em meio digital

After Reading

- People make resolutions when they decide to start or to stop doing something. Based on the comic strip on page 10, complete the sentences below.
 - The oldest brother in Preacher's family decides to _____.
 - The middle brother decides to _____.
- According to the comic strip, who makes a decision based on another brother's resolution?
 - the oldest brother
 - the middle brother
 - the youngest brother

Tip

Antes de responder às questões de múltipla escolha, leia todas as alternativas, ainda que a primeira pareça correta.

- What does the pronoun *that* in "I resolve to take full advantage of that" refer to?

- Read the poem "Family" by Michelle Peters again and answer the following questions.
 - In which lines does the author show that the family helps you find your path again when everything goes wrong?

 - Does the author show a positive, negative, or indifferent view of family life?

 - Which words from the poem helped you give the previous answer? Circle.

light dark mend rock tie go astray

Fonte: [http://\[redacted\].com.br/viewer.html?publicationId=FF-80808146D2682E0146ED3D27C57F2B&publicationVersionId=8A0FE00454C33C9E015503085A76422B&collection=degustacao#/11](http://[redacted].com.br/viewer.html?publicationId=FF-80808146D2682E0146ED3D27C57F2B&publicationVersionId=8A0FE00454C33C9E015503085A76422B&collection=degustacao#/11). Acesso em: 02 set. 2017

Um pouco diferente acontece com relação aos livros B, C e E, bem como em algumas páginas do livro D. Nas páginas disponibilizadas para visualização no meio digital, é possível encontrar momentos em que há uso de recursos tecnológicos, o que permitiria usar e fazer atividades do livro didático digital com auxílio da tecnologia. As figuras a seguir mostram seções em que o aluno pode clicar no sinal de *Play* (um triângulo) para ouvir a gravação do texto a ser lido (Figura 4), pode fazer atividades de leitura marcando respostas e checando se estão corretas (Figura 5). É possível executar a atividade de compreensão oral e de leitura seguindo a gravação como foi testado no momento da pesquisa. Já as figuras 6 e 7 mostram que há possibilidades de se escrever no arquivo em formato PDF, completando ou marcando nos exercícios disponibilizados, e depois ter acesso a respostas.

Figura 4. Reprodução de exercícios de leitura e compreensão oral de amostras do Livro B

Cultural Links

1 Read the texts and click on the colors mentioned.

00:00 01:02

Flags

The United States of America (the U.S.)

The flag of the United States of America is called "The Stars and Stripes". It has 13 stripes: seven red and six white. The 13 stripes represent the 13 first colonies of the country. The flag also has 50 white stars on a blue rectangle. The stars represent the 50 states in the United States.

United Kingdom (UK)

England + Scotland = Union Flag (1606)

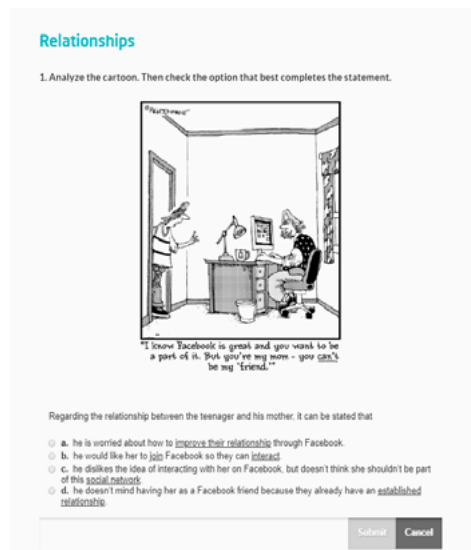
Union Flag (1606) + Ireland = Union Flag (1801)

Fonte: [http://\[redacted\].com.br/viewer.html?publicationId=FF8080815230D0F-901525FC2BAA76E08&publicationVersionId=8A0FE00454C33C9E01550307D50B4025&collection=degustacao#/26](http://[redacted].com.br/viewer.html?publicationId=FF8080815230D0F-901525FC2BAA76E08&publicationVersionId=8A0FE00454C33C9E01550307D50B4025&collection=degustacao#/26).

Acesso em: 02 set. 2017

- | Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

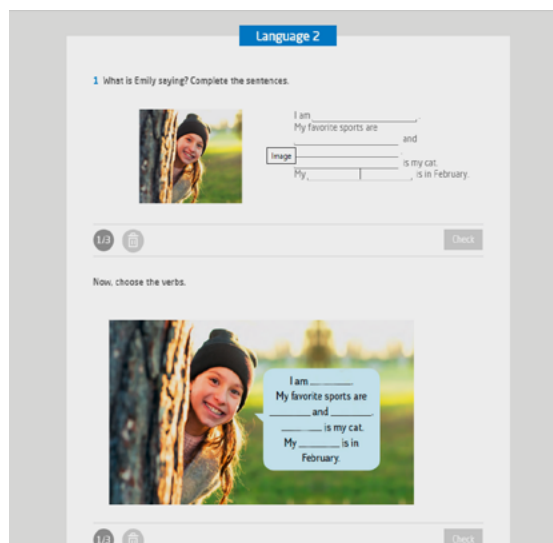
Figura 5. Reprodução de página de exercícios de leitura de amostra do Livro D



Fonte: [http://\[redacted\].ma.com.br/index.html#/viewer/EXAPRA%20DEMO/15](http://[redacted].ma.com.br/index.html#/viewer/EXAPRA%20DEMO/15).

Acesso em: 22 fev. 2020

Figura 6: Reprodução de páginas de exercícios do Livro C em meio digital



Fonte: [http://\[redacted\].com.br/index.html#/viewer/MAKERS%20](http://[redacted].com.br/index.html#/viewer/MAKERS%20)

DEMO/04daff4e971ae4c347a028c55dd54f15. Acesso em: 22 fev. 2020

Figura 7. Página de exercícios (Livro B) para alunos completarem em meio digital

Language in Use

USEFUL TIP

<p>A Where is Juan from? B He's from Mexico. He's Mexican.</p>	<p>A Where is Satiko from? B She's from Japan. She's Japanese.</p>
--	--

1 Look at the pictures on page 22 again and read the Useful Tip. Then complete the dialogues. The first one is done for you.

a **A** Where is Kareema from?
B She is from Egypt. She is Egyptian.

b **A** Where is Pierre ?
B . .

c **A** is Sandra from?
B . .

d **A** is Damian ?
B . .

e **A** Sophia from?
B . .

f **A** Where Harun ?
B . .

Fonte: [http://\[REDACTED\].com.br/viewer.html?publicationId=FF8080815230D0F-901525FC2BAA76E08&publicationVersionId=8A0FE00454C33C9E01550307D50B4025&collection=degustacao#/10](http://[REDACTED].com.br/viewer.html?publicationId=FF8080815230D0F-901525FC2BAA76E08&publicationVersionId=8A0FE00454C33C9E01550307D50B4025&collection=degustacao#/10). Acesso em: 02 set. 2017

Em todas as imagens, verifica-se que o livro didático digital apresentado pela editora tem a mesma configuração contextual conforme previsto pela Linguística Sistêmico-Funcional, sendo diferente, de um título para outro, apenas a possibilidade de se fazer as atividades diretamente com recursos disponíveis pelo computador. O conteúdo (campo do discurso) é o mesmo – linguístico, situacional, tratamento das habilidades, exercícios de gramática e vocabulário. As instruções revelam ações semelhantes às que são ordenadas ou solicitadas num livro impresso: olhar imagens, ler textos, completar lacunas, marcar opção correta, ler, ouvir, responder por escrito, apontar. Os temas tratados são os mesmos de uma versão impressa ou de livros didáticos de inglês em geral: preferências por esportes, nacionalidades, países de língua inglesa, família, tópicos gramaticais. As relações estabelecidas entre o autor (proponente das atividades) com o aluno (usuário) também não mudam, e com isso o estilo não muda, pois há sempre instruções formais com uso do imperativo (ordens) como num livro didático impresso. Mesmo que se argumente em favor da possibilidade de verificação de respostas certas ou erradas, essa ação é possível em alguns livros impressos que trazem chave de respostas ao final, portanto, não parece ser algo tão novo. Quanto à composição textual e o modo, ainda que a disponibilização

- | Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

seja pelo computador e a internet (canal), isso não é suficiente para dizer que há mudança significativa. O livro apresentado como digital é versão, reproduzida na tela, do livro impresso original, o *layout* ainda é o mesmo, as imagens são estáticas como num material impresso, a língua ensinada ainda é apresentada na modalidade escrita (na maior parte do material) ou oral, dependendo do objetivo da atividade.

Em apenas um momento da análise, percebeu-se uso de vídeo numa atividade de compreensão oral, diretamente reproduzida via computador, e que com o livro impresso o professor teria que usar outro recurso tecnológico em sala de aula. Ainda assim, haveria a realização da atividade pelo professor. O mesmo vídeo pode ser disponibilizado ao aluno usuário do livro em diferentes plataformas, até mesmo no *site* da editora, e não necessariamente precisaria acessar todo o livro digital tendo o impresso.

Dessa forma, a colocação numa mesma página de recursos visuais e sonoros não provoca mudança significativa na organização dos atos de estudar e de ensinar, os quais configuram a cultura escolar. As atividades não mudam em função de uma “nova” proposta de livro didático considerado digital e podem ser executadas na sala de aula ou fora dela da mesma maneira que com o livro impresso e o CD de áudio ou DVD (vídeo), utilizando-se papel, caneta ou lápis, ou seja, não necessariamente precisam do computador para serem executadas. Não se verifica uso de atividades com *hiperlinks*, possibilidade de interação com inteligências artificiais como tutoriais, interação com mais vídeos ou falas mais espontâneas (os áudios são de textos escritos no livro, gravados especificamente em estúdio e os diálogos ou as atividades são controladas). Isso significa que o uso da tecnologia digital é limitado, não se podendo dizer que no livro didático tido como digital há propostas de efetiva exploração do que é próprio do meio digital. Como se vê, a conversão de mídia não depende do livro didático digital para existir em sala de aula ou nos momentos de estudo fora dela; isso é algo possível com recursos tecnológicos como aparelho de som, de vídeo ou o próprio computador, mas não necessariamente o livro didático digital como veiculado.

O que dizem as editoras

Nas páginas das editoras 1 e 2 na internet (ver figura 8), pôde ser verificado que as mesmas confirmam que o livro didático digital é uma versão digitalizada do livro impresso, o que ajuda a mostrar a não configuração de um novo gênero enquanto material didático. Verifica-se, nos dizeres de uma delas, que há várias versões disponíveis compatíveis com diferentes tipos de máquina e dispositivo como computador e *tablet*. A editora 2 assim define livros digitais em seu *site*, incluindo de literatura e didáticos.

Livros digitais

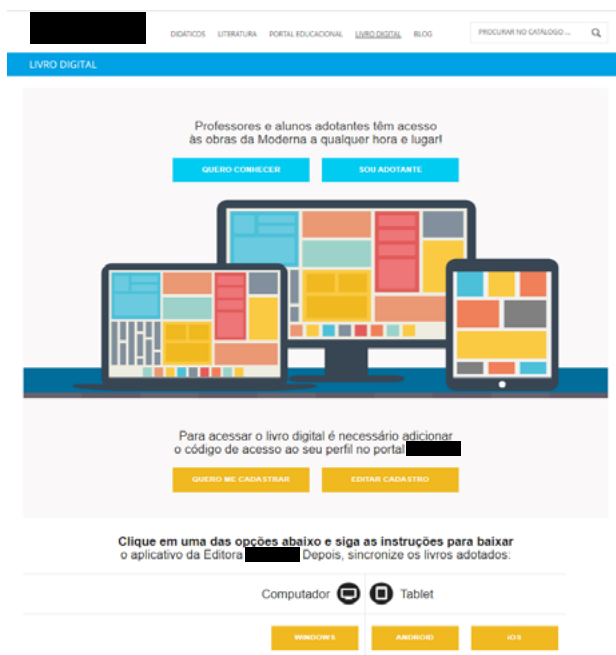
Versões dos livros da (*nome da editora*) (didáticos e de literatura) em diversos formatos digitais: PDFs, ePubs, LEDs, iBooks e Apps. Com isso, além de aproveitar todo o conteúdo de seu livro impresso, também é possível acessá-lo de seu computador ou tablet, enriquecidos com conteúdos adicionais multimídia.

A versão digital(izada) de livros didáticos é anunciada e descrita com diversas possibilidades do que chamam de “interação”. Segundo a editora 2 descreve (figura 9), por exemplo, o aluno poderá usar recursos para fazer anotações, marcar trechos importantes, criar palavras-chave para busca, fazer busca por sumário. Essas são ações possíveis de serem realizadas (e comumente são) também no e com o livro didático impresso com recursos tecnológicos mais simples, como o lápis, a caneta e o papel. Mais uma vez, isso mostra que não há mudança na maneira de organizar as ações dos estudantes e possivelmente nem as dos professores, ou seja, o uso de livros didáticos chamados digitais não muda as atividades e a organização da vida desses atores sociais além de não substituir o livro didático impresso, como já dito, e mostrado no *site* da editora 1 (figura 8). A maneira de estudar prevista com o uso do livro didático digital ainda é a mesma. Mantém-se a cultura escolar como ela tem sido ao longo da história.

Adiante, mostra-se como a editora 2 considera os Livros Educacionais Digitais (LED), descritos na figura 9.

- | Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

Figura 8. Apresentação no *site* da editora 1 dos livros didáticos digitais



Fonte: <https://www.██████████.com.br/livro-digital/>. Acesso em: 22 fev. 2020

Figura 9. Página da editora 2 na Internet descrevendo livros educacionais digitais

Início > Livros digitais > LEDs

Livros Educacionais Digitais

Os LEDs (Livros Educacionais Digitais) são versões dos livros impressos que trazem uma série de recursos interativos. Você poderá acessá-los após baixar o Leitor ██████████ de LEDs e PDFs. Com o leitor instalado você poderá ver seu livro, mas não apenas uma versão igual à que você tem no impresso.

É possível Interagir com diversas áreas de um LED. Por exemplo: ao clicar em uma determinada foto, além da imagem impressa, você poderá ver outras tantas imagens relacionadas ao assunto tratado. Ou então, ao clicar em um desenho, ele se transforma em uma imagem animada e ganha movimento.

Outros recursos de interação disponíveis nos LEDs são:

- ✓ imagens georreferenciadas
- ✓ imagens com narração
- ✓ imagens tridimensionais
- ✓ imagens panorâmicas
- ✓ minivídeos
- ✓ áudios
- ✓ quizzes
- ✓ textos adicionais
- ✓ anotações do usuário
- ✓ marcador de página e de texto
- ✓ busca por palavra-chave
- ✓ busca por sumário

Fonte: <http://██████████.com.br/conheca-livros-digitais-leds.php>. Acesso em: 02 set. 2017 e em 22 fev. 2020

Embora sejam propostas imagens em movimento (vídeos e fotografias animadas), estas foram verificadas em livros didáticos de outras disciplinas, mas não para os livros didáticos de inglês. No entanto, esses recursos não parecem suficientes para se caracterizar o livro didático digital como novo gênero. Esses elementos e a proposta de uso não mudam as atividades sociais de ensinar e de aprender língua com o uso do livro didático: ele ainda serve para tais ações, e esses mesmos recursos elencados pela editora 2 podem ser usados pelo professor em sala de aula ou pelo aluno em outro ambiente acessando *sites* de vídeo ou de imagens diversas na rede se elas forem mencionadas no material impresso e se houver recurso tecnológico para acesso na escola ou em casa. Vídeos, por exemplo, já podiam ser visualizados desde a época de uso de fitas VHS, ou por meio de DVD. Hoje são disponibilizados na internet. A convergência desses recursos num só dispositivo não gera mudança na e da cultura escolar, nem a organização da vida de alunos e estudantes, principalmente pelo fato de ser disponibilizado como algo a mais além do livro impresso, e somente disponibilizado para quem adota essa versão. Não se muda a maneira de ensinar e nem a de aprender. Assim, o que dizem as editoras em seus *sites* corrobora a análise empreendida neste artigo e as conclusões decorrentes.

O fato de ser uma versão do livro didático impresso com alguma alteração e ainda por estar na Internet ou ser disponibilizado para *download* para serem propostas as ações descritas acima, tudo isso não faz com que o denominado livro didático digital de inglês pertença a uma diferente esfera de atuação humana conseqüentemente a uma nova esfera de comunicação nos termos bakhtinianos. O livro didático impresso de inglês e de outras disciplinas é um gênero próprio do meio escolar e da cultura educacional, e as novidades trazidas pelas editoras ao disponibilizar o livro impresso em versão digital(izada) não promove o que preveem Almeida e Nicolau (2013, p. 8), ou seja, que este recurso didático digital pode “alterar os hábitos de crianças e jovens que não encontram mais no livro didático convencional o estímulo necessário para a aquisição do conhecimento” ou ainda que “a aprendizagem torna-se fácil e divertida, com elementos multimídia capazes de prender a atenção do leitor”. Os dados aqui apresentados não sugerem isso, pois as novidades não são muitas. Uma pesquisa para verificar a motivação e facilitação da aprendizagem deveria ser feita com os próprios estudantes, o que os autores também não apresentam, e que está além do objetivo deste trabalho.

Considerações finais

Ao final da pesquisa, mesmo frente à dificuldade apontada no início desse artigo de acesso a outros exemplares de livros didáticos chamados digitais pelas editoras, pode-se dizer que a pergunta de pesquisa foi respondida. O denominado livro didático digital

- | Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

de inglês não se configura como um novo gênero discursivo, tampouco como *remix* (ARAÚJO, 2016), pois não parece haver uma reelaboração do gênero quando ele é inserido em ambiente virtual, mas sim apenas o que este autor denomina digitalidade, isto é, uma transferência para a internet em PDF, sem estabelecer diferentes conexões entre alunos e docentes. Sendo uma versão digitalizada disponibilizada na internet para acesso restrito a quem adota o livro impresso, mantendo a mesma configuração contextual, os mesmos elementos constitutivos (conteúdo, estilo e composição), a mesma organização interna, o chamado livro didático digital contribui para a manutenção da organização de vida escolar tradicional e a permanência de uma situação de comunicação já estabelecida. Da maneira como o chamado livro didático digital se apresenta e é apresentado, não se vislumbram mudanças nas relações dos alunos com o livro, dos professores com esses alunos, pois ele não é uma novidade para o ensino. Também não se tem uma organização diferenciada, uso diferente da linguagem ou construção de novos significados que pudessem configurar um modo diferenciado. Como já dito, outras pesquisas, se for possível o acesso ao material, poderiam tratar da adequação desse material pesquisado, mas isso foge ao propósito inicial deste artigo. Pesquisas futuras poderiam averiguar se a colocação do livro didático no meio digital e sua adoção num contexto de ensino e aprendizagem, por si só, provocaria mudanças na cultura escolar, se há efeitos diferentes provocados nos alunos e nos professores.

Em termos da Linguística Sistêmico-Funcional, o conteúdo (campo do discurso) permanece o mesmo – leitura e audição de textos, marcação de respostas corretas, exercícios de compreensão, de vocabulário e gramática nos mesmos moldes que acontece no livro impresso. A relação estabelecida entre autor/aluno por meio das instruções e das atividades ainda é a mesma, ordenando ações que contribuem para o estudo do conteúdo – “leia”, “aponte”, “ouça”, “responda”, “marque”, “escreva”. O modo como a mensagem se organiza permanece semelhante ao do livro didático impresso convencional, numa sequência do mais simples ao mais complexo tanto de atividades, de apresentação de conteúdo e de unidades, estando também uma atividade encadeada à outra numa certa dependência, normalmente usando imagens e língua escrita como modos predominantes. Assim, o campo do discurso, as relações e o modo de uso da linguagem permanecem inalterados se comparados com o livro didático impresso. Consequentemente, o processo social em que as pessoas se engajam de modo a organizar suas vidas não é diferente do que quando se usa um livro didático impresso. Tampouco há mudanças na proposta de utilização ou são propostas atividades com usos de recursos não disponíveis em outro meio diferente do digital. As atividades e ações propostas podem ser executadas independentes do meio digital e isso corrobora a afirmação de Araújo (2016) com relação à inexistência de gêneros discursivos digitais. A internet e a

tecnologia digital não se configuram uma esfera específica de atividade humana a partir da qual novos gêneros surgiriam. Ao contrário, trata-se de um “ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas de atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos” (ARAÚJO, 2016, p. 52).

Soma-se que o acesso ao digital, no caso dos livros tratados neste artigo, se faz, muitas vezes, comprando o livro didático impresso. Então, o livro didático digital de inglês não pode ser visto como um novo enunciado no sentido bakhtiniano, mas um enunciado já conhecido divulgado, disponibilizado e acessado de outra maneira – via ambiente digital. As ações feitas com ele, nele, e a partir dele ainda são as mesmas feitas com o livro didático impresso.

Este trabalho enfatiza o livro didático de inglês, mas, acredita-se, apresenta um olhar possível para livros didáticos de outras disciplinas, os quais podem se encontrar numa situação semelhante. Outras pesquisas baseadas em teorias diferentes podem corroborar ou lançar novas questões não tratadas aqui. Uma delas, por exemplo, poderia promover a valorização da voz dos sujeitos usuários, professores e alunos sobre o chamado livro didático digital. Uma análise do que esses usuários dizem sobre esse livro didático digital disponível pode, de certa maneira, corroborar as interpretações aqui defendidas.

Por fim, as interpretações dessa pesquisa levam ao que diz a epígrafe. Há, certamente, e é emergente, a necessidade de uma visão crítica e vigilante por parte de pesquisadores, de formadores de docentes, pesquisadores, gestores, editores e alunos com relação à tecnologia, sobretudo a digital, e o discurso propagado sobre os “benefícios” do chamado livro didático digital.

Referências

ALMEIDA, F.; NICOLAU, M. A reconfiguração do livro didático em versão digital: uma ideia de sustentabilidade. **Revista Temática**, ano IX, n. 1, p. 1- 8, jan. 2013. Disponível em: http://www.insite.pro.br/2013/Janeiro/livrodidatico_digital_sustentabilidade.pdf. Acesso em: 21 jul. 2017.

ARAÚJO, J. Reelaborações de gêneros em redes sociais. *In*: LEFFA, V.; ARAÚJO, J. (org.). **Redes Sociais e Ensino de Línguas – o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 49-64.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- | Livro didático digital de inglês: um gênero novo?

BUZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. *In*: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica Editora, 2005. p. 73-118.

DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L.P. (org.). **Gêneros Textuais – teoria e prática de ensino em LE**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

EGGINS, S.; MARTIN, J. Genres and Registers of Discourse. *In*: VAN DIJK, T. (ed.) **Discourse: a multidisciplinary introduction**. London: Sage, 1996. p. 230-256.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in social semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 2004.

MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. *In*: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (ed.). **Genre and Institutions: social processes in the workplace and school**. London: Cassell, 1997. p. 3-39.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Genre Relations: Mapping Cultures**. London, Oakville: Equinox, 1st gallery, 24/2/2006.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de estrutura potencial de gênero de Ruqayia Hasan. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros – teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros – teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, McGraw Hill, 2013.

SILVA, R. C. **Representações do livro didático de inglês: análise dos discursos de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional**. 2012. Tese (Doutorado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012a.

SILVA, R. C. Análise discursiva de apresentações de livros didáticos de inglês em manuais do professor com base na Linguística Sistêmico-Funcional. **Revista Pesquisa em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro: IPEL/PUC-Rio, 2012b. p. 1-26.

SILVA, R. C. O livro didático de inglês como um gênero discursivo multimodal promotor de multiletramentos. *In*: HEMAIS, B. (org.). **Gêneros Discursivos e Multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas: Pontes, 2015. p. 35-62.

SILVA, R.C. **Livro Didático de Inglês – que livro é este?** Curitiba: Appris, 2016a.

SILVA, R. C. A quarta capa de livros didáticos de inglês à luz da teoria de gêneros discursivos da Escola de Sidney. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 157-175, 2016b.

SILVA, S. **Os gêneros discursivos em livros didáticos de inglês como língua estrangeira: representações e implicações pedagógicas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VALENTE, V. N. **Análise da coleção de livros didáticos para o Ensino Médio PRIME – o ensino das habilidades escritas em LE via abordagem de gêneros**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VIAN JR, O.; LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros – teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 29-45.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SILVA, Renato Caixeta. Livro didático digital de inglês: um gênero novo? **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 309-333, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2831>

Submetido em: 21/04/2020 | Aceito em: 09/08/2020.

MECANISMOS ENUNCIATIVOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL: REFLEXÕES SOBRE A NOÇÃO ONDE

ENUNCIATIVE MECHANISMS IN TEXTUAL PRODUCTION: REFLECTIONS ON THE NOTION “WHERE”

Cássia Regina Coutinho SOSSOLOTE¹

Marília Blundi ONOFRE²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar ocorrências com a noção linguística *onde* presentes em textos produzidos por alunos de graduação de instituição de ensino superior que apresentam valores não validados pelas gramáticas de Língua Portuguesa. Para a análise de algumas ocorrências com *onde*, tomamos como referência a *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas* tal como foi proposta por Antoine Culioli a fim de demonstrarmos como ela contribui para ampliar a compreensão dos usos dessa marca em contextos/cotextos não previstos pelas gramáticas, que descrevem a língua a partir das categorias herdadas da tradição greco-latina com implicações significativas para a descrição gramatical. Os enunciados analisados compõem textos de alunos que se encontravam em processo de apropriação, de aquisição da língua escrita.

Palavras-chave: Marcas Linguísticas. Operações de Linguagem. Noção. Operação de Localização. Invariância.

Abstract: This article aims to analyze occurrences with the linguistic notion “where” present in texts produced by undergraduate students of a higher education institution that shows values not validated by the grammars of Portuguese language. For the analysis of some occurrences with *onde* [where], we will take as reference the Theory of Predictive and Enunciative Operations as proposed by Antoine Culioli in order to demonstrate how it contributes to broadening the understanding of the uses of this mark in contexts/cotexts not previewed by grammars, which describe the language from the categories inherited from the Greco-Latin tradition with significant implications for grammatical description. This is based on data which are representative of text clippings from students who were in the process of appropriation, the acquisition of the written language.

Keywords: Linguistic Marks. Language Operations. Notion. Location Operation. Invariance.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; cassia.sossolote@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-6264-3499>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; blundi@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-7075-310X>

- | Mecanismos enunciativos na produção textual: reflexões sobre a noção *onde*

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir o uso da noção *onde* em contextos/cotextos não previstos pelas gramáticas de Língua Portuguesa. Para atingir tal objetivo, o artigo contará com cinco seções. Na primeira, apresentaremos a estrutura do presente texto. Na segunda, algumas ocorrências de *onde* bem como as hipóteses que formulamos, inicialmente, sobre o seu uso por alunos que estavam no início de uma graduação. Na terceira seção, recuperaremos a descrição sobre o modo como as gramáticas de Língua Portuguesa prescrevem o valor desse advérbio relativo. Na quarta, será problematizada a descrição que se encontra nas gramáticas tradicionais com base na *Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas*, doravante TOPE, a fim de validar as ocorrências dessa marca em textos produzidos por alunos de uma IES. Na última seção, apresentada a título de conclusão, teremos elementos para demonstrar que existe uma relação de imbricação entre teoria e descrição gramatical. Reafirmaremos a tese do linguista genebrino Ferdinand de Saussure a respeito do fato de que “o ponto de vista cria o objeto”.

O uso de *onde* em contextos não validados pelas gramáticas pedagógicas

Todo o leitor com formação no campo de conhecimento das Letras seria capaz de identificar, ainda que em linhas bastante gerais, o movimento que surgiu nas décadas de 80 e 90, que culminou com a crítica tanto à prescrição gramatical quanto ao ensino da Língua Portuguesa, uma vez que os professores considera(va)m o domínio da nomenclatura e das definições gramaticais das quais os gramáticos partem para analisar um conjunto de fatos ou fenômenos da Língua Portuguesa, a saber, ocorrências de textos literários como se fossem propedêuticos ao uso do bom Português pelos alunos a quem ela deveria ser ensinada desde os anos iniciais.

Imprecisões conceituais foram demasiadamente apontadas assim como foi criticado o ensino da metalinguagem oriunda das gramáticas de Língua Portuguesa de natureza prescritiva, já que se considerou que os alunos não se tornariam mais proficientes em sua língua materna se se tornassem capazes de realizar análises linguísticas como se fossem linguistas em iniciação.

Vale destacar que a Sociolinguística, entre as linhas teóricas que mais influenciaram as críticas às representações dos professores sobre “a” Língua Portuguesa, ocupou lugar privilegiado pelo fato de ela chamar a atenção para o fenômeno da variação. Se, por um lado, buscou-se demonstrar que a língua não é um fenômeno homogêneo, por outro,

os variacionistas convidaram os professores a valorizarem o saber linguístico do aluno mesmo quando ele não coincidissem com o da variante culta.

Embora essa discussão circule entre pesquisadores pertencentes ao campo da Linguística há mais de três décadas, retomamos essas questões para afirmar que ela resolveu parcialmente os dilemas dos professores de Língua Portuguesa. Com o objetivo de demonstrar que havia uma outra metodologia para o ensino da língua materna que ofereceria ao aluno a possibilidade de realizar uma atividade de natureza reflexiva, baseada no uso↔reflexão↔uso, foi apresentada na Proposta Curricular de Língua Portuguesa 1º grau em suas primeiras edições breves considerações sobre a atividade epilinguística, nova metodologia na qual o professor poderia se apoiar para conscientizar os alunos sobre usos, muitas vezes desviantes, apreendidos nos textos que produzem. É importante dizer que os documentos oficiais que incorporaram os discursos de pesquisadores em relação ao ensino da gramática não apresentaram referências sobre o autor que desenvolveu este conceito que, articulado a outros conceitos, permite que se discuta a relação língua-linguagem (CULIOLI, 1990).

O professor de Língua Portuguesa, no entanto, continua a enfrentar situações conflituosas. A correção de texto constitui uma situação dilemática, por excelência, uma vez que aquele que corrige o texto pode não coincidir com aquele que se serve de metodologia que permitiria a reflexão sobre as ocorrências desviantes, ou não, utilizadas pelos alunos na atividade de produção de textos.

Foi justamente no processo de correção de textos produzidos por alunos para quem, geralmente, o curso de Pedagogia foi sua primeira graduação que o objetivo deste artigo foi ganhando contorno. Mesmo na condição de professores universitários, capazes de recuperar as críticas feitas ao ensino de Língua Portuguesa com foco nos limites da descrição gramatical, no processo de correção dos textos dos alunos, acabamos nos apoiando na prescrição que consta, como demonstraremos, não somente em gramáticas pedagógicas como em descrição de usos validados pela tradição gramatical, descritas, por sua vez, por pesquisadores de notório saber.

A seguir, apresentaremos uma amostra de enunciados extraídos de produções de texto de alunos com a ocorrência da marca *onde*, a que já nos referimos, que constituem para os seguidores das gramáticas tradicionais um desvio em relação à norma, validada para o uso da variante culta. Tais produções textuais escritas são relatos de estágio realizados por licenciandos do curso de Pedagogia na modalidade semi-presencial, cujos Orientadores de Disciplina eram docentes da UNESP.

Enunciados:

- (1) PROJETO “Musicalidade”. Esse projeto contribuiu para que os alunos conhecessem um universo musical diferente do que estavam habituados, erudito, embora as músicas utilizadas fizessem parte do repertório infantil. As músicas foram usadas como apoio pedagógico nas atividades de alfabetização e como fechamento foi montado um coral infantil *onde* os participantes fizeram uma apresentação de Natal. (COMS)³.
- (2) Do 1º ao 5º ano, a prática pedagógica desenvolvida nesta unidade escolar está embasada nas apostilas NAME contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Botucatu e, no caso de Ciências, no Projeto *Ciência Para a Gente* (CTC/Sangari). Adequações são feitas pelos professores, embasados nos PCN, do Ensino Fundamental I, e visam acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, *onde* o professor é mediador da aprendizagem. (COMS).
- (3) Observei uma aula de capoeira, *onde* o professor deixa os alunos à vontade, ensinando alguns a tocarem berimbau, outros fazem movimentos e outros ainda querem atenção, conversar, e ele abre esse espaço. (RAdeJFP).
- (4) Texto da apostila do município (grupos alimentares). Após a leitura, *onde* cada aluno lia uma parte e o professor explicava, foi trabalhada a interpretação da leitura, utilizando exemplos e preenchendo as atividades também na apostila. (RAdeJFP).
- (5) Criação e confecção de um jogo pedagógico, *onde* as crianças aprendem brincando a valorizar o meio ambiente, cuidar dele e regras de boa convivência com a natureza. (RAdeJFP).

Vale ressaltar que, no processo de correção dos textos dos alunos, ao observar o uso recorrente dessa marca, formulamos duas hipóteses que não se sustentaram. A primeira dizia respeito à imagem que os alunos fazem da escrita. *Onde* parecia estampar uma formalidade própria ao texto escrito. A segunda nos levou a sustentar a hipótese de que o emprego da marca *onde* constituía um desvio gramatical. Para nós, a leitura de textos acadêmicos faria com que eles substituíssem essa marca por outras. Essa hipótese, certamente, fez com que validássemos sem perceber as normas prescritas pela gramática, como já foi dito, como se a metalinguagem com a qual os gramáticos operam desse conta

³ As siglas que se encontram no final das ocorrências constituem uma estratégia para garantir o anonimato dos autores.

de descrever senão todos os fenômenos linguísticos pelo menos grande parte deles. No entanto, fizemos a tempo uma *mea culpa*: se a marca *onde* é tão recorrente nos textos dos alunos, é preciso explicar o seu valor. Para os adeptos da TOPE, não bastaria avaliar negativamente os usos que os alunos fazem nos textos escritos que produzem, atribuindo-os, no limite, à interferência da oralidade na escrita. O objetivo da TOPE é outro: quer-se compreender o sentido de *onde* em novos contextos/cotextos enunciativos.

As gramáticas tradicionais, a categorização e definição do uso de *onde*

Para tomarmos conhecimento a respeito do modo como as gramáticas classificam e definem o uso do advérbio *onde*, consultamos Bechara (s/d), Bechara (2009), Rocha Lima (1994) e Neves (2000).

Na sequência, passaremos a apresentar as definições que localizamos nas gramáticas. Bechara define *onde* como “advérbio relativo que, como os pronomes relativos, servem para ligar a oração a que pertencem com a outra oração” (BECHARA, s/d, p. 154). Diz Bechara: “Nas idéias de lugar empregamos *onde* em vez de *em que*, *no qual* (e flexões)” (ibid., p. 154). O exemplo que encontramos nessa gramática para ilustrar o uso de “*onde*” foi *A casa onde mora é excelente*, cuja forma pode se alterar se o verbo da oração na qual ele se encontra for transitivo indireto ou intransitivo como ocorre nas frases que seguem: (1) “O sítio *aonde* vais é pequeno.”, (2) “É bom o colégio **donde** saímos.” (ibid., p. 154). O autor mantém a mesma descrição em gramática publicada em 2009. Nessa gramática, restringe-se à especificação das partículas que não podem ser comutáveis com “*onde*” e a afirmação de que o seu uso é recorrente entre escritores brasileiros e escritores portugueses. A descrição, portanto, focaliza frases sem contexto que se orientam pela norma e não textos de sujeitos que se encontram em processo de aquisição da língua escrita que nos permitiria flagrar os mecanismos enunciativos que sustentam o uso desse advérbio relativo.

Em lugar de em que, de que, a que, nas referências a lugar, empregam-se, respectivamente, onde, donde, aonde (que funcionam como adjunto adverbial ou complemento relativo).

O colégio *onde* estudas é excelente.

A cidade *donde* vens tem fama de ter bom clima.

A praia *aonde* te diriges parece perigosa.

Modernamente, os gramáticos têm tentado evitar o uso indiscriminado de *onde* e *aonde*, reservando o primeiro para a idéia de repouso e o segundo para a de movimento:

- | Mecanismos enunciativos na produção textual: reflexões sobre a noção *onde*

O lugar *onde* estudas...

O lugar *aonde* vais...

*Esta lição de gramática tende a ser cada vez mais respeitada na língua escrita contemporânea, embora não sejam poucos os exemplos em contrário, entre escritores brasileiros e portugueses*⁴. (BECHARA, 2009, 487-488, grifo nosso).

Se compararmos as definições de Bechara (s/d, 2009) a de Lima (1994), verificaremos que a única diferença consiste na especificação da oração que *onde* encabeça, a saber, orações adjetivas, que para Bechara (2009) podem se tratar de orações adverbiais ou completivas nominais.

Advérbios relativos são os advérbios onde, quando, como, empregado “com antecedente”, em orações adjetivas.

Exemplos:

Fica ali a encruzilhada/*onde* ergueram uma cruz de pedra.

Era no tempo/*quando* os bichos falavam...

Merece elogios o modo/*como* trata os mais velhos. (LIMA, 1994, p. 176, grifo nosso).

Neves (2000), em diferentes pontos de seu texto, apresenta descrição de uso de *onde*, com foco nas situações em que seu uso é abonado ou não pela gramática tradicional.

onde → Ver aonde.

1. **Onde** refere-se a lugar e indica permanência. É *advérbio interrogativo (“em que lugar...?”), * **ONDE** é que ele está? (A).

* pronome relativo (“no qual (lugar)”). * *O mau tempo obrigou o avião a descer na Itália, ONDE Felisbina se especializou em operetas. (ACT).*

4 Há um paradoxo que não temos como resolver e que não está entre os objetivos deste artigo. Quando dissemos que as gramáticas pedagógicas prescrevem usos com base em frases oriundas de textos literários, não quisemos dizer que o texto literário é produzido com base na norma. Os processos criativos levam, em muitos contextos, a subverter a norma prescrita pelos gramáticos. Não nos esqueçamos de fato bastante repisado nos cursos de Letras, de que o escritor cujas obras são reconhecidas como tendo valor literário possui licença poética para utilizar recursos expressivos ou subverter as normas prescritas pelo cânone gramatical. Em relação aos objetivos pontuados neste texto, a descrição que será feita não tem como escopo a prescrição. Ao contrário, queremos demonstrar o acerto no uso de ocorrências que seriam consideradas desviantes sob outro ponto de vista.

Entretanto, como pronome relativo, **onde** vem sendo usado sem referência a lugar, simplesmente equivalendo a **em que, no qual**, o que é condenado nas lições normativas. São contextos como este: * *É importante destacar as atividades EM QUE a preocupação social, religiosa e cultural da Igreja Universal alcança grande relevância.* (VEJ).

Exemplos desse uso condenado são estes:

* *Nos casos ONDE ocorrem pressão de artesianismo no lençol freático ou fuga de água no furo deverão ser anotadas as profundidades das ocorrências e do tubo de revestimento.* (PRP).

* *A edição de 16 de abril traz um artigo sobre a lógica “fuzzy”, teoria matemática ONDE elementos podem pertencer apenas parcialmente a conjuntos.* (FSP).

2. A combinação da preposição **a** com o advérbio ou pronome relativo **onde** é **aonde** (“para onde”, indicando direção).

O uso de **onde** por **aonde** é condenado nas lições tradicionais.

Entretanto, são ocorrentes construções como: * *Genebra, a equidistante, é o pique ONDE ides sempre repousar do pega-pega da vida agitada.* (AM)

(NEVES, 2003, p. 557-558)

aonde → **Ver onde.**

Aonde é a combinação de preposição **a** com o advérbio ou pronome relativo **onde**. Em princípio, corresponde, pois, a **para onde**, indicando direção.

* *“AONDE você quer chegar?”, perguntou Isabella, vislumbrando segundas intenções.* (ACM). * *De outra vez eu me encontrava num cemitério andaluz - AONDE fora levar um amigo morto de beribéri.* (AL).

Essa é a recomendação de uso, atualmente, para a língua culta, embora seja generalizado o uso de **aonde** por **onde**, e vice-versa, uso que, aliás, também se verificava em escritores clássicos. 1) *A senhora sabe AONDE eu posso encontrar esse pai-de-santo?* (AGO) 2) *Ali AONDE?* (CD).

Onde é advérbio ou pronome relativo, indicando permanência.

(NEVES, 2003, p. 77)

- | Mecanismos enunciativos na produção textual: reflexões sobre a noção *onde*

Das definições apresentadas, pode-se depreender que gramáticas produzidas em diferentes momentos e sob diferentes influências descrevem o uso de *onde* de forma equivalente, se se considerarem as classes e as funções atribuídas a essa marca⁵.

As oposições entre a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) e as Gramáticas Tradicionais

A TOPE, teoria de base operatória, contrapõe-se às gramáticas de Língua Portuguesa por princípio pelo próprio fato de seu objeto de pesquisa não ser o mesmo das gramáticas. O seu objeto, à diferença das gramáticas de Língua Portuguesa, não tem a língua como ponto de partida, particularmente as línguas ocidentais, cujo trabalho de descrição ocorre com base nas categorias oriundas da tradição greco-latina.

O seu objeto tem um alcance maior cuja realização depende de um projeto no qual precisariam estar envolvidos pesquisadores que realizassem seus trabalhos de pesquisa a respeito de línguas pouco conhecidas cujas categorias não são correlatas a de vernáculos que têm maior circulação no mundo contemporâneo.

O objeto de pesquisa da TOPE e, portanto, dos pesquisadores que a tomam como referência, consiste em apreender a atividade de linguagem por meio da diversidade das línguas naturais que nem sempre estabelecem entre si relações de equivalência e de correspondência.

E qual é a diferença entre a TOPE e as gramáticas de Língua Portuguesa em relação ao emprego da marca *onde*?

A TOPE, apesar de não contestar as categorias linguísticas que têm uma materialidade inegável, não parte delas para apreender a atividade de linguagem, de natureza sociocognitiva. É justamente porque os sistemas linguísticos não são intercambiáveis que as regularidades não podem ser compreendidas, cotejando-se línguas cujas categorias nem sempre coincidem entre si. Para compreender processos invariantes entre línguas que apresentam diferenças categoriais, Antoine Culioli (1990), na análise dos enunciados produzidos por enunciadores, preocupa-se em identificar operações de linguagem responsáveis pela produção das formas linguísticas em diferentes línguas. Como da perspectiva da TOPE, línguas naturais e linguagem não se confundem, o autor define a atividade de linguagem com base nas operações de representação, de

⁵ Não nos passa despercebido o fato de que Neves (2000), na atividade que realiza, parte sempre de excertos que compõem textos atuais e autênticos.

referenciação e de regulação. Começa aqui a se delinear de forma mais precisa a diferença entre a TOPE e as gramáticas.

Reconhece-se na TOPE que a língua só pode constituir um ponto de partida se, por meio da metalinguagem formulada por Antoine Culioli, conseguirmos apreender vestígios da atividade de linguagem, atividade inata que torna possível a operação de referenciação, por exemplo. Referenciar, da perspectiva da TOPE, implica tanto a capacidade de os indivíduos construírem sistemas simbólicos como a de construírem valores referenciais na instância da língua por meio de textos orais e de textos escritos. É por meio da atividade de referenciação tal como se materializa na instância da língua que podemos ter acesso à atividade de representação, de construção de representações mentais.

Culioli distingue os signos, que são da ordem da língua, das noções, que são da ordem da linguagem, a que não temos acesso, ou melhor, a que temos acesso somente por meio de operações que estão na base da constituição de enunciados.

Ainda que a linguagem seja invisível, Culioli não foi ingênuo. A metalinguagem que formulou com rigor coloca em cena a atividade de representação, de representações mentais, que dão contorno à noção. A este propósito diz Culioli (1990, p. 69, tradução nossa⁶),

Uma noção pode ser definida como um conjunto complexo de propriedades físico-culturais estruturadas e não deve ser igualada a rótulos lexicais ou itens reais. As noções são representações e devem ser tratadas como tal: elas simbolizam propriedades (o termo é usado aqui de uma forma muito extensa e solta) derivadas da interação entre pessoas e pessoas, pessoas e objetos, restrições biológicas, atividade técnica etc.

É possível deduzir, com base nessa citação, que as noções são particulares e individuais e não podem prescindir dos universos extralinguísticos (empíricos) e linguísticos.

6 No original: "A notion can be defined as a complex bundle of structured physico-cultural properties and should not be equated with lexical labels or actual items. Notions are representations and should be treated as such: they epitomize properties (the term is used here in a very extensive and loose way) derived from interaction between persons and persons, persons and objects, biological constraints, technical activity, etc."

- | Mecanismos enunciativos na produção textual: reflexões sobre a noção *onde*

Para apreender a operação de representação mental, possível graças à atividade de linguagem, Culioli (1990, p. 180, tradução nossa⁷) definirá as operações de linguagem como

Uma relação tríplice entre representação mental, processos referenciais e regulação é um pré-requisito para qualquer atividade conceitual simbólica mediada por sequências de texto (e/ou gestos) que os sujeitos produzem e reconhecem como formas significantes interpretáveis. Representação é um complexo de muitos níveis de operações de ordem n. A representação é um complexo de operações de ordem enésima, de muitos níveis, baseado em uma operação primitiva chamada operação de localização (Francês, operação de repérage).

Apesar de as noções constituírem um bloco indivisível, fragmentada em eventos enunciativos cujos enunciados resultam de operações que são da ordem da linguagem, a operação de localização tal como foi formulada por Culioli constitui um caminho para a análise de ocorrências com a marca *onde*.

Vejamos o que diz o autor a respeito dessa operação de linguagem.

⁷ No original: "A threefold relationship between mental representation, referential processes and regulation, is a prerequisite to any symbolic conceptual activity mediated by text (and/or gesture) sequences that subjects produce and recognize as interpretable meaningful shapes. Representation is a many-levelled complex of n-th order operations. Representation is a many-levelled complex of n-th order operations, based on a primitive elementary operation called an operation of location (French, opération de repérage).".

Representação é um complexo de operações de ordem enésima de muitos níveis, baseada em uma operação elementar primitiva chamada operação de localização (*French, opération de repérage*). O conceito de localização está ligado à ideia de localizar um termo em relação a outro. Dizer que x está localizado em relação a y significa que x está situado com referência a y , se o último, que é assim um localizador, está ele próprio localizado por outro local, ou se ele é uma origem. Não há nada que impeça que um termo seja localizado em relação a si mesmo, ou um termo que era o localizador em uma relação, a partir de então se tornar o locatum em uma relação recíproca de localização. A ideia básica é que um objeto só adquire uma forma e um valor por meio de um esquema dinâmico de localização. (CULIOLI, 1990, p. 180-181, tradução nossa⁸).

Qual é o alcance da TOPE para a análise dos enunciados citados produzidos por alunos no início de sua graduação?

Considerando a questão formulada acima, procuraremos respondê-la pela análise apresentada na seção seguinte.

Análise das ocorrências segundo a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas

Orientando-nos pelas considerações feitas por Culioli de que as representações são construídas com base em termos que localizam outros, poderíamos tentar identificar a natureza de cada um dos termos postos em relação pela marca *onde*, nos enunciados seguintes:

- (1) As músicas foram usadas como apoio pedagógico nas atividades de alfabetização e como fechamento foi montado um coral infantil *onde* os participantes fizeram uma apresentação de Natal. (COMS).
- (2) Adequações são feitas pelos professores, embasados nos PCN, do Ensino Fundamental I, e visa acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, *onde* o professor é mediador da aprendizagem. (COMS).

⁸ No original: "Representation is a many-levelled complex of n-th order operations, based on a primitive elementary operation called an operation of location (*French, opération de repérage*). The concept of location is linked to the idea of locating one term relative to another. To say that x is located relative to y means that x is situated with reference to y , whether the latter, which is thus a locator is itself located by another location, or whether it itself is an origin. There is nothing to prevent a term from being located relative to itself, or a term which was the locator in one relationship from then becoming the locatum in a reciprocal relationship of location. The basic idea is that an object only acquires a form and a value by means of a dynamic scheme of location".

- (3) Observei uma aula de capoeira, *onde* o professor deixa os alunos à vontade, ensinando alguns a tocarem berimbau, outros fazem movimentos e outros ainda querem atenção, conversar, e ele abre esse espaço. (RAdeJFP).
- (4) Texto da apostila do município (grupos alimentares). Após a leitura, *onde* cada aluno lia uma parte e o professor explicava, foi trabalhada a interpretação da leitura, utilizando exemplos e preenchendo as atividades também na apostila. (RAdeJFP).
- (5) Criação e confecção de um jogo pedagógico, *onde* as crianças aprendem brincando a valorizar o meio ambiente, cuidar dele e regras de boa convivência com a natureza. (RAdeJFP).

Nos enunciados acima, os sintagmas nominais apresentam uma regularidade. *Onde* coloca em relação dois termos, quais sejam, um *localizador* e um *localizado*. Nesse sentido, no enunciado (1), *<coral infantil>* é um localizador para *<participante>*, da mesma forma que, em (2), *<sociedade>* o é para *<professor>*. Na terceira, quarta e quinta ocorrência, observamos a mesma relação: *<aula de capoeira>* é um localizador para *<professor>*; *<leitura>* para *<cada aluno>* e *<jogo pedagógico>* para *<crianças>*.

Dada a extensão da noção de localizador do ponto de vista qualitativo instanciam-se entre *localizador* e *localizado* uma relação entre *todo* e *parte*. Embora o localizador não designe lugar, certamente eles apresentam propriedades espaço-temporais, fato que faz com que *onde* tenha, nesses contextos, seu valor locativo enunciado em virtude das unidades que são colocadas em relação.

Assim, podemos considerar que em (1) foi montado um coral infantil *onde* os participantes fizeram uma apresentação de Natal, de onde se instauram as relações *<coral infantil>* - *<participantes>* que podem estabelecer as seguintes relações:

1a) < Há um coral infantil < Há participantes que são participantes deste coral infantil < Participantes do coral infantil < Coral infantil cujos participantes.

1b) < Há um coral infantil < Há participantes que estão neste coral infantil < Participantes no coral infantil < Coral infantil onde participantes.

Trabalhamos com o fato de que os alunos, diante dessas duas possibilidades de referenciar a relação *<coral infantil>* - *<participantes>*, quais sejam, (i) *<participar de algo>* e (ii) *<participar em algum lugar>*, optaram por referenciá-la por meio da explicitação da marca de espacialidade presente em (ii), *<participar <de algo> em algum lugar>*, o que justificaria o emprego de *<onde>*, que é rejeitado pela gramática normativa. Ao mesmo

tempo, podemos considerar que esses dois caminhos apontados em (i) e (ii) partem de diferentes pré-construídos, uma vez que respondem, respectivamente, às perguntas: (i) Eles são participantes de quê? e (ii) Eles são participantes, onde? Tais perguntas implícitas, que estariam na organização da enunciação, gerariam valores distintos, indicando em (i) uma *qualificação*, tal como <participantes do coral>, e, em (ii), uma indicação *espacial*, tal como <participantes no coral>.

O que apresentamos aqui são reflexões acerca de uma ocorrência que tem se mostrado muito presente nos usos do Português. Reconhecemos, no entanto, que a análise deve ser ampliada à medida que nossas análises são preliminares, apesar de julgarmos que ela pode ser estendida a outras ocorrências de *onde*.

Concluiremos esta seção retomando a relação linguagem-línguas naturais. Quando as representações mentais se materializam na instância da língua por meio de textos orais e de textos escritos, as relações que os termos estabelecem entre si constituem uma relação predicativa cujos termos são ordenados e orientados, podendo estabelecer entre si uma relação entre todo e parte, quer o localizador designe acontecimentos, processos, etc.

A título de conclusão

Com base nas análises desenvolvidas, constatamos que as hipóteses formuladas, inicialmente, não se sustentam quando tomamos a TOPE como referência, dado que o emprego da marca *onde* não constitui um recurso formal e nem mesmo uma marca desviante. Foi possível observar que a marca *onde* veicula um valor ainda não reconhecido pelos estudos gramaticais. A análise proposta pela TOPE aponta para um lugar híbrido a ser validado pelo emprego dessa noção, uma vez que se reconhece uma confluência possível entre os valores de qualificação e de espacialidade.

Buscamos demonstrar, ainda, que sob a rubrica de gramática prescritiva encontram-se paradigmas que podem dialogar ou não entre si. Vale, por último, problematizar o próprio conceito de descrição. Precisamos levar às últimas consequências o fato de que a descrição, quando realizada com base em diferentes quadros teóricos, revela diferenças que não podem ser apagadas, se não quisermos simplificar o processo de compreensão do fenômeno linguístico. A TOPE como uma teoria de natureza construtivista volta-se para a compreensão do modo como os valores são construídos, neste caso em particular, por meio da operação linguístico-cognitiva referida como operação de localização.

- | Mecanismos enunciativos na produção textual: reflexões sobre a noção *onde*

É preciso observar que o resultado a que chegamos por meio da análise não deve ser considerado como trazendo contribuições para que a descrição linguística se amplie. Fosse outro o quadro teórico tomado para a análise, o resultado não seria o mesmo. Como já foi dito, não consideramos os quadros teóricos complementares, salvo se pertencerem ao mesmo paradigma.

Referências

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CULIOLI, A. **Por une linguistique de l'énonciation**: opérations e représentations. Tome 1. Paris: Ophrys, 1990.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo "Gramática"? *In*: POSSENTI, S. (org.). **Mas o que é mesmo gramática?** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006. p. 11-33.

NEVES, M. H. de M. **Guia de uso do Português**: confrontando regras e usos. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

REZENDE, L. M. Causalidade, propriedade diferencial e construção dos domínios nocionais. **Alfa** (ILCSE/UNESP), São Paulo, v. 47-2, p. 21-39, 2003.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau**. 3. ed. São Paulo: SE/CENP, 1988.

VOGÜÉ, S. de; FRANCKEL, J.-J. PAILLARD, D. **Linguagem e enunciação**: representação, referenciação e regulação. Organização de textos e de tradução: Márcia Romero, Milene Biasotto-Holmo; posfácio Valdir do Nascimento Flores. São Paulo: Contexto, 2011.

ZAVAGLIA, A. **Pequena introdução à teoria das operações enunciativas**. São Paulo: Humanitas, 2010.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SOSSOLOTE, Cássia Regina Coutinho; ONOFRE, Marília Blundi. Mecanismos enunciativos na produção textual: reflexões sobre a noção *onde*. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 334-348, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2825>

Submetido em: 01/04/2020 | Aceito em: 19/07/2020.

COSTA, Renata Ferreira. **Apropriação de fontes textuais no século XVIII: o caso da memória histórica da capitania de São Paulo.** São Paulo: Blucher, 2018. 176p.

Antonio ACKEL¹

O livro sobre o qual se resenha – **Apropriação de fontes textuais no século XVIII: o caso da memória histórica da capitania de São Paulo** – é resultado da tese de doutorado de Renata Ferreira Costa, defendida em outubro de 2012, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Publicado em 2018, propõe reflexões acerca das intervenções que Manuel Cardoso de Abreu empreendeu sobre suas fontes ao compor **Memória histórica da capitania de São Paulo e todos os seus memoráveis sucessos desde o ano de 1531 até o presente de 1796**.

A obra de Abreu promoveu uma série de questionamentos quanto a sua autoria e acabou sendo considerada plágio, por historiadores brasileiros do século XIX, quando de sua publicação. Abreu, de fato, não fez nenhuma referência aos autores dos longos trechos que retirou de suas obras para a composição de sua **Memória histórica**.

No entanto, para além de classificar o ato como apropriação indébita, Costa argumenta em seu livro sobre os graus de interferência editorial e as razões que levaram Manuel Cardoso de Abreu a omitir nominalmente os autores intelectuais e como esse processo de intervenções se relacionou com as práticas de escrita da época.

Para tanto, Costa em sua pesquisa procedeu com análises quantitativas e qualitativas das variantes textuais e linguísticas e estabeleceu padrões pelos quais essas lições manuelinas – os conteúdos que Manuel Cardoso de Abreu colocou naquele lugar do texto – se manifestaram. Sua proposta baseou-se na categorização de erros de Bleca (1983): adição, omissão, alteração de ordem e substituição e na categorização de paragrafação e reelaboração de Souza (2011).

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; antonio.ackel@usp.br; <http://orcid.org/0000-0002-8283-4417>

- | Apropriação de fontes textuais no século XVIII: o caso da memória histórica da capitania de São Paulo.

A publicação de **Apropriação de fontes textuais no século XVIII**: o caso da memória histórica da capitania de São Paulo permite o acesso a uma fonte fidedigna para que se compreendam mecanismos de edição de textos de outros autores que Manuel Cardoso de Abreu utilizou para criação de sua nova obra, concebida como genuína. Renata Costa fundamentou-se em pressupostos teórico-metodológicos da (i) Crítica de Fontes, que, segundo Christofe (1996), é uma ciência que se relaciona ao estudo da gênese literária e possibilita a identificação das fontes que propiciaram subsídios para a produção textual; (ii) da Filologia que, segundo Spina (1994), examina a fidelidade das transcrições, cópias e edições e permite estabelecer autoria e procedência de um documento; (iii) e da Crítica Textual, que se ocupa da restituição e fixação da genuinidade de um texto (CANDIDO, 2005).

Ademais, a autora reconstrói o processo de elaboração textual de Manuel Cardoso de Abreu com o intuito de situar a gênese da obra e seus sucessivos estágios de retextualização (MATÊNCIO, 2003). Esse termo refere-se à produção “de um novo texto a partir de um texto-base”, pressupondo-se em tal atividade a relação de intertextualidade e interdiscursividade. A partir do entendimento de “texto novo”, retextualizar implica uma mudança de propósito, porque não se trabalha mais com o mesmo texto, mas com o novo.

Costa (2012) faz também uma recuperação histórica da palavra *plágio*, desde sua concepção, da Antiguidade clássica até os meios tecnológicos baseados na rede da Internet, e estabelece relação entre motivações de plágio, intertextualidades, direitos autorais e práticas de escrita.

Sendo **Memória histórica** um conjunto de operações reproduzidas como uma grande reorganização e adaptação textual “nos níveis sintático, lexical e informacional” (COSTA, 2012, p. 116), a obra parece remontar o princípio da *imitatio* e da *aemulatio*, trazendo para o interior de sua construção textual uma série de imitações e emulações de uma tradição literária que também se estabeleceu em torno da intertextualidade, da retomada de autores e gêneros como parte de um modo específico de produção.

No tocante às motivações plagiárias, em comparação ao conto de Borges (1944), Pierre Menard, autor do **Quijote** – uma retextualização de Miguel de Cervantes –, a autora oferece uma possibilidade de interpretação de **Memória histórica** que destitui “a ideia da identidade fixa de um texto [...], em detrimento da leitura, da interpretação e da releitura” (COSTA, 2012, p. 103), já que todo pensamento pode se deixar ser influenciado.

Em seu trabalho, a intertextualidade é concebida a partir da visão bakhtiniana que promove o diálogo entre os textos, buscando em todos eles fragmentos favoráveis ou

contrários para a construção de um novo texto. Tal entendimento nos leva à compreensão de que atos de escrita se dão pela presença de textos anteriores. Assim, pode-se dizer que um texto não possui um autor único, mas que é constituído por muitas vozes autorais que dialogam no tempo e no espaço.

No poema “A invenção de um modo”, Adélia Prado (2015) corrobora com a definição de intertextualidade, quando diz: “Porque tudo que invento já foi dito nos dois livros que eu li: as escrituras de Deus, as escrituras de João. / Tudo é Bíblias. / Tudo é Grande Sertão”.

Juridicamente, Costa (2012, p. 104) mostra que o plágio reside no dolo, como o roubo, e só se configura como tal quando for “*ipsis verbis* e integral”. No entanto, propõe uma reflexão sobre a não existência de um autor sem influências. Faz-nos pensar que, de fato, não existem obras sem antecedentes, que não existem textos sem memórias.

A sociedade de historiadores do Brasil, no século XIX, compartilhava de um senso crítico sobre os modos de escrever história. Afonso d’Escragnoille Taunay, assim como outros acadêmicos, entendeu que a obra de Manuel Cardoso de Abreu era plágio.

Costa aponta que tal visão careceu de uma análise aprofundada da tradição historiográfica de produção textual, a partir de um ou mais textos-base, nascida na Antiguidade. O próprio Taunay, ao compor **Os princípios gerais da moderna crítica histórica** (1914), apoiou-se majoritariamente na dissertação de Carl Friedrich Phillip Von Martius, **Como se deve escrever a história do Brasil** (1845), e em estudos variados de seu mestre, Capistrano de Abreu.

Ademais, Taunay, tendo colacionado os textos utilizados como modelo, ao levantar questões de autoria sobre a obra de Manuel Cardoso de Abreu, parece não ter se preocupado em discutir as variantes existentes na obra nem as razões que levaram Abreu àquela produção. Segundo Costa (2012), o historiador não aborda as novas interações textuais que Abreu propôs por meio de um novo rol de referências.

Os autores utilizados como modelo por Abreu são Pedro Taques Paes Leme e Frei Gaspar Madre de Deus. Figuras notáveis no Brasil, foram os primeiros historiadores a pesquisar fontes em arquivos, câmaras e cartórios na elaboração de suas obras, o que lhes assegurava resultados fidedignos, apoiados em dados documentais.

Tal característica de pesquisa tem forte ligação com a tradição de estudos iniciada no final do século XVII, na Europa, preconizada por Jean Mabillon (1681), quando formulou princípios gerais para um método científico de pesquisas históricas baseadas em fontes documentais autênticas.

- | Apropriação de fontes textuais no século XVIII: o caso da memória histórica da capitania de São Paulo.

De outra forma, Costa (2012), sob perspectiva historiográfica que toma as fontes documentais por dados empíricos antes da autenticidade ser posta à prova (RÜSEN, 2007), alerta para a compreensão que se deve ter sobre o que legitima o documento, dissociado da verdade. Segundo Rüsen (2007), a pesquisa histórica ampara-se na realidade das experiências do passado, que foram registradas e, portanto, são fontes.

Essa ideia se coaduna com a de “balanço de fontes” que Spina (1955) propôs ao discutir a Crítica de Fontes. Ao abordar a questão, Spina (1995, p. 13-14) trata da distinção entre fonte, que consiste na “reprodução de um episódio, de uma situação, de uma ideia, uma imagem ou mesmo de um tema” e influência, que consiste na “imitação de processos de composição, de estilo (no seu amplo sentido de expressão literária e concepção da vida e do mundo)”.

Manuel Cardoso de Abreu utilizou-se de cinco obras para elaboração de sua **Memória histórica**, quais sejam, **Memórias para a história da capitania de São Vicente**, de Frei Gaspar; **História da Capitania de São Vicente**, **Notícia Histórica da Expulsão dos Jesuítas do Colégio de São Paulo** e **Nobiliarquia Paulistana Histórica e Genealógica**, de Pedro Taques e **Divertimento Admirável**, do próprio Manuel Cardoso de Abreu.

Oficial de vários cargos na Capitania de São Paulo, ainda que não tivesse tido educação formal em pesquisas historiográficas, Abreu foi também autor de narrações sobre a história colonial brasileira, resultantes de suas expedições. Em 1783, enquanto esteve preso por tráfico de joias (COSTA, 2012), escreveu **Divertimento Admirável: para os historiadores observarem as máquinas do mundo reconhecidas nos sertões da navegação das Minas de Cuiabá e Mato Grosso**.

No início de 1784, liberado do confinamento, voltou a São Paulo, sem recursos financeiros. Foi-lhe oferecida uma posição de enfermeiro no hospital militar. Cinco anos mais tarde, ocupando o cargo de escriturário da Secretaria do Governo de São Paulo, faleceu acometido por uma doença no cérebro aos 56 anos de idade.

Seguindo a mesma tradição literária que fez da intertextualidade um princípio estético, abordado por Renata Costa, o que Manuel Cardoso de Abreu propõe em **Memória histórica** não são simplesmente imitações, mas emulações de seus autores. Mais, ao descrever os grandes feitos dos antigos paulistas, o autor não se limitou a uma descrição de episódios, mas à história da Capitania de São Paulo desde o início até sua época. Essa Capitania, antes denominada Capitania de São Vicente, era constituída pelos atuais estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e parte do Rio Grande do Sul.

Em **Memória histórica da capitania de São Paulo e todos os seus memoráveis sucessos desde o ano de 1531 até o presente de 1796**, Manuel Cardoso de Abreu remonta o épico passado de heroicas superações de desafios fantasiosos que, segundo Costa (2012, p. 34), são uma narração “tingida com certa tintura épica, pois sua matéria é justamente a lembrança e exaltação do passado.”

A obra de Abreu encerra-se com descrições dos modos de administração do governo de Francisco da Cunha e Menezes e com a notícia da posse do então Capitão General da Capitania, Bernardo José de Lorena, para governar a Capitania de Minas Gerais.

Manuel Cardoso de Abreu, diferentemente dos autores que lhe serviram de modelo, não faz um recorte na história. Propõe emular tudo o que é possível em termos textuais desde o início até o que se tinha de conhecimento sobre os locais que teria percorrido. Mais do que contar toda a história, Abreu procurou traçar o desenvolvimento épico da Capitania de São Paulo.

Com esta obra, Renata Ferreira Costa convida a conhecer o processo intertextual operado por Manuel Cardoso de Abreu, em que diferentes textos são colocados a serviço do autor, mas há, sem dúvida, destaque para as apropriações que ele faz, a seu modo e muitas delas não apenas imitando outros autores, mas os colocando em outra dimensão e até mesmo ampliando ou revendo o que eles pretendiam em seus textos.

Esta resenha convida o leitor, interessado na história da concepção e da transmissão de obras setecentistas, como **Memória histórica**, cuja autoria é passível de questionamentos, a conhecer a trama textual que Abreu enredou, ao compor sua obra e que, nas palavras de Renata Costa, “não pode ser considerada um plágio, mas uma retextualização a partir de textos alheios”.

A autora propõe uma leitura subjacente aos historiadores do passado, na medida em que reflete, à luz da crítica de fontes, filologia e crítica textual, sobre as operações textuais de Manuel Cardoso de Abreu e suas relações com outros autores, textos e práticas de escrita.

Ainda, àqueles que porventura se interessarem em se aprofundar no assunto que Renata Ferreira Costa analisou durante sua pesquisa de doutorado, sua tese, disponível em teses.usp.br, apresenta estudos codicológicos, paleográficos sobre a documentação e análises linguísticas que incluem a elaboração de um glossário parcial, índices de expressões latinas, antropônimos, topônimos e outros apontamentos que asseguraram a elaboração do livro que ora se apresenta.

- | Apropriação de fontes textuais no século XVIII: o caso da memória histórica da capitania de São Paulo.

Referências

BLECUA, A. **Manual de Crítica Textual**. Madrid: Castalia, 1983.

BORGES, J. L. Pierre Menard, autor del Quijote. *In*: BORGES, J. L. **Ficciones**. Madrid: Aliança Editorial, 1944.

CANDIDO, A. **Noções de análise histórico-literária**. São Paulo: Humanitas, 2005.

CHRISTOFE, L. **Intertextualidade e Plágio**: questões de linguagem e autoria. 1996. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

COSTA, R. F. **Apropriação de Fontes Textuais no Século XVIII**: o caso da Memória Histórica da Capitania de São Paulo. 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MABILLON, J. **De re diplomatica**. Paris: Libri IV, 1681.

MATÊNCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2003.

PRADO, A. **Poesia reunida**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

SOUZA, L. B. D. Frequência das variantes do romance *O Seminarista*, de Bernardo Guimarães. **Anais do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. v. XV, n. 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2011. p. 588-601.

SPINA, S. **A Crítica de Fontes**. Da Idade Média e de Outras Idades. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura – Comissão de Literatura, 1955. p. 7-25.

SPINA, S. **Introdução à Edótica**: Crítica Textual... São Paulo: EDUSP, 1994.

TAUNAY, A. E. Os princípios gerais da moderna crítica histórica. **RIHGSP**, v. XVI, p. 323-344, 1914.

COMO CITAR ESTA RESENHA: COSTA, Renata Ferreira. **Apropriação de fontes textuais no século XVIII**: o caso da memória histórica da capitania de São Paulo. São Paulo: Blucher, 2018. Resenha feita por Antonio Ackel. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 349-355, 2020. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i2.2846>

Submetido em: 14/06/2020 | Aceito em: 06/07/2020.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Alfabetização	36
Análise do Discurso	11
Aquisição da Linguagem	148
Aquisição Fonológica	148
ATEMS	286
Bakhtin	309
Banco de dados	82
BDS PAMPA	82
Campanha	82
Classificação Nominal	196
Colocações	61
Composição neoclássica	122
Confixação	122
Declarativa neutral	230
Discurso do Agronegócio Brasileiro	11
Discurso Publicitário	11
Ensino de gramática	36
Ensino de línguas baseado em tarefas	170
Escola de Sidney	309
Estudo Longitudinal	148
Falantes de Curitiba, Florianópolis e Porto Alegre	230
<i>Fausto</i>	214

Fernando Pessoa	214
Fonética	102
Fonologia	102
Formação de palavras	122
Fraseologia	286
Fraseotopônimos	286
Friboi	11
Fronteira	75
Gênero	196
Gêneros Discursivos	309
Goethe	214
Interrogativa total	230
Invariância	334
Letramento	36
Língua inglesa	102
Língua Portuguesa	36
Linguística de Corpus	61
Livro didático digital de inglês	309
Marcador de Gênero -aba	196
Marcas Linguísticas	334
Mito	214
Noção	334
Operação de Localização	334
Operações de Linguagem	334

Português língua segunda	170
Produção escrita	170
Pronúncia	102
Prosódia	230
Sociolinguística	82
Terminologias da Exportação e Importação de Cítricos	267
Toponímia	286
Tradução assistida por computador	267
Tradução técnica	267
Tragédia	214
Wapixana	196

SUBJECT INDEX

Advertising Discourse	11
Alphabetization	36
ATEMS	286
Bakhtin	309
Border	82
Brazilian Agribusiness Discourse	11
Campanha region	82
Collocations	61
Computer-assisted translation	267
Confixation	122
Corpus Linguistics	61
Database	82
Discourse Analysis	11
English Digital Coursebooks	309
English language	102
Faust	214
Female gender mark -aba	196
Fernando Pessoa	214
Friboi	11
Gender	196
Genres	309
Goethe	214

Grammar teaching	36
Invariance	334
Language Acquisition	148
Language Operations	334
Linguistic Marks	334
Literacy	36
LocationOperation	334
Longitudinal Study	148
Myth	214
Neoclassical Compounding	122
Neutral declarative	230
Nominal classification	196
Notion	334
Phonetics	102
Phonological Acquisition	148
Phonology	102
Phraseology	286
Phrasetonyms	286
Portuguese Language	36
Portuguese second language	170
Pronunciation	102
Prosody	230
Sidney School	309
Simple past	102

Sociolinguistics	82
Speakers from Curitiba Florianópolis and Porto Alegre	230
Task-based language teaching	170
Teaching of writing	170
Technical translation	267
Terminology of Export and Import for Citrus	267
Toponymy	286
Total interrogative	230
Tragedy	214
Wapixana	196
Word Formation	122
Word Sketch	61

ÍNDICE DE AUTORES

Antonio ACKEL	349
Aparecida Negri ISQUERDO	286
Camila André do Nascimento da SILVA	286
Carlos Alexandre Victorio GONÇALVES	122
Carlos PIOVEZANI	11
Cássia Regina Coutinho SOSSOLOTE	334
Ione Marina de LIMA	267
Izabel Christine SEARA	230
Jorge PINTO	170
Lara Fernandes MARIANO	148
Luciene Bassols BRISOLARA	82
Lurdes de Castro MOUTINHO	230
Manoel Gomes dos SANTOS	196
Manoel Sebastião ALVES FILHO	11
Manuela ARCOS	61
Marcelo Alessandro Limeira dos ANJOS	36
Marília Blundi ONOFRE	334
Marine Laísa MATTE	61
Marta Aparecida Oliveira Balbino dos REIS	102
Meryane Sousa OLIVEIRA	36
Paulo Ricardo Silveira BORGES	82
Rafael Alves de CASTILHO	102

Rafael Rocca dos SANTOS	214
Raimunda da Conceição SILVA	36
Raquel Márcia Fontes MARTINS	148
Renato Caixeta SILVA	309
Stefani Silva dos SANTOS	267
Talita SERPA	267
Tiago Vieira de SOUZA	122
Zoraide dos ANJOS	196